

O PAPEL DO 'OUTRO' NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Marilandi Maria Maccarello Vieira

UNIJUI

Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Resumo: Na educação profissional, especialmente nos componentes curriculares das áreas técnicas, atuam professores bacharéis que ingressaram na profissão de forma não planejada, mas pelas circunstâncias da vida, sem disporem de formação para o exercício da docência. Diante deste contexto, o presente trabalho teve por objetivo investigar como esses professores se constroem profissionais da educação no período inicial do exercício docente, enfocando a influência dos sujeitos com os quais convive nesse processo de constituição docente. O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão* e a produção dos dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada com sete professores da educação profissional técnica de nível médio. Analisando os dados ficou evidente que nessa profissão há interferência muito significativa dos professores referenciais e dos pares. As influências das coordenações de cursos e gestores escolares não parecem significativas nesse processo, pois deles não recebem orientações sobre a condução das aulas, aspecto que mais desafia os professores iniciantes. Tem papel significativo também os estudantes, que se transformam nos principais interlocutores dos professores.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Constituição docente. Educação Profissional

THE ROLE OF THE “OTHER” IN THE CONSTITUTION OF TEACHING IN VOCATIONAL EDUCATION

Abstract: In vocational education, especially in the curriculum components of technical areas, bachelor teachers began working in an unplanned way, only because of the circumstances of life, without obtaining teacher training. Given this context, this study aimed to investigate how these teachers build themselves as educational professionals in the initial period of teaching practice, focusing on the influence of the subjects with which they coexist in this teaching process. The locus of the research was the Rio Grande do Sul Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRS) - Sertão Campus – and the production of data was carried out through semi-structured interviews with seven high school teachers in vocational education. By analyzing the data it became clear that in this profession there is a very significant interference from reference teachers and peers. The influences of school deans and managers do not seem significant in this process as teachers do not receive their guidance in their class management, which is the most challenging aspect for beginning teachers. Students also play a significant role, for they become the main interlocutors of teachers.

Keywords: Beginning teachers. Teaching constitution. Vocational education.

Introdução

Como o professor bacharel que atua na educação profissional se constitui docente na ausência de formação para a profissão? Por que profissionais com formação acadêmica em outras áreas tornaram-se professores? Quais circunstâncias da vida os levaram a essa escolha? Quem foram os profissionais que influenciaram para essa opção? O debate acerca dessas questões tem se intensificado nos últimos anos, especialmente após 2009 com a expansão de vagas na educação profissional decorrente da ampliação da rede federal com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, diante da complexidade da docência e dos desafios que emergem dos contextos educativos, especialmente no âmbito da educação profissional, esses questionamentos continuam a provocar investigações, numa aparente replicação temática que busca conhecimentos e explicações para tão instigante faceta do fenômeno educativo, que é a constituição docente.

É nesse espectro que está circunscrito o interesse temático desse trabalho onde analisamos como as contribuições dos diferentes agentes – ‘o outro’- influenciam na constituição dos professores da educação profissional no período inicial do exercício docente.

O trabalho foi constituído em três seções: na primeira apresentamos o percurso metodológico do estudo; na segunda constam as motivações para a escolha da profissão docente e a importância das experiências prévias, e na terceira analisamos o papel dos vários agentes – ‘o outro’ – na constituição da docência na educação profissional, que foi organizada em quatro tópicos: a contribuição dos professores referenciais, dos colegas/pares, dos gestores das instituições de educação profissional e a influência dos estudantes. Por fim tecemos as considerações finais.

Percurso metodológico do estudo

Nessa seção apresentamos os caminhos trilhados na investigação para a produção e análise dos dados, enfocando a classificação da pesquisa sob o ponto de vista metodológico, cenário da pesquisa empírica, procedimentos e instrumento de produção dos dados, sujeitos investigados e a construção da matriz de análise do *corpus*.

Quanto à abordagem, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo por ser a perspectiva que mais auxilia na busca de respostas para o problema investigado. Quanto à técnica utilizada, trata-se de pesquisa de campo desenvolvida por meio do estudo de caso que Yin (2001, p. 30) define como “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de

seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A produção dos dados empíricos foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*, por meio da entrevista semiestruturada, que foi gravada, transcrita e submetida à aprovação dos entrevistados que autorizaram a utilização dos dados.

Participaram do estudo sete professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio e para a composição da amostra definimos os seguintes critérios: profissionais de distintas áreas de formação (agronomia, economia, zootecnia, medicina veterinária e administração de empresas); com até cinco anos de exercício profissional no magistério, efetivos ou substitutos, com níveis de formação acadêmica diversificados, mas sem formação para o magistério. Visando preservar o anonimato, os seus relatos foram identificados por números P1 a P7.

A escolha dos professores iniciantes como sujeitos decorre da importância que se atribui a esse período para a constituição da docência. Para Garcia (2010), é o momento em que os profissionais transitam de estudantes para docentes, tendo que adquirir a competência profissional para o exercício da função em curto espaço de tempo, o que gera dúvidas e tensões. Esse tema tem sido objeto de pesquisas a nível internacional - como Huberman (1995), Garcia (2010), Cavaco (1995), Veenman (1988), Tardif (2002), dentre outros - e no Brasil, como evidenciaram os inventários produzidos por Mariano (2006) e Nunes e Cardoso (2013), razão porque optamos por não resenhar tais estudos nesse artigo.

Para a elaboração da matriz de análise a técnica utilizada foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 46) se caracteriza como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, transcrevemos os depoimentos dos entrevistados e na primeira etapa procedemos a leitura flutuante (BARDIN, 2002) do conteúdo exposto, verificando a presença de ideias que se repetiam através de vocábulos com o mesmo sentido; na segunda etapa houve a exploração do material, procurando-se agrupar os relatos que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise. Na terceira fase fizemos o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, relacionar o conteúdo dos relatos às categorias centrais identificadas.

A influência do outro no ingresso na profissão docente

O 'outro' é uma categoria referenciada nos pressupostos da psicologia sócio-histórica, especialmente Vygotsky e Wallon, que defendem que o homem se constitui humano por meio das relações sociais que estabelece com os outros. Fontana (2000, p. 11) afirma que, na perspectiva vygotkiana é no curso dessas relações sociais que os indivíduos “[...] produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração ‘próprios’ (atividade intra-pessoal), se constituindo como sujeitos”.

Assim, as interações que o professor iniciante estabelece com as pessoas com as quais convive – professores, colegas, estudantes, gestores - provocam construções e transformações no seu modo de pensar e de agir, contribuindo para a constituição da docência, já que esse processo não ocorre no vazio, mas mediado pela ação do outro. Isso forma a subjetividade docente que, segundo Burnier et al (2007) está marcada pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular.

Motivou-nos na pesquisa identificar inicialmente em que circunstâncias e por quais motivos os bacharéis ingressaram na docência e para caracterizar a trajetória dos entrevistados indagou-se se já haviam desenvolvido atividades ligadas à docência antes do ingresso na instituição pesquisada, sendo que P5 havia ministrado aula de cursos técnicos de nível médio por seis meses, P4 e P7 estavam vivenciando sua primeira experiência na docência e P2, P3 e P6 citaram como experiência de docência o estágio docente realizado no curso de mestrado e P1 informou ter atuado em atividade de extensão que lhes proporcionou experiências de ensino.

As razões para a escolha profissional da docência, segundo informaram os pesquisados, estão ligadas a três fatores: a experiência profissional na área de formação, ao curso de mestrado e ao gosto pelo ato de ensinar.

Para o P1 o ingresso foi circunstancial, decorrente da **experiência extensionista vivenciada no primeiro emprego:**

Essa escolha não foi fácil, na verdade **não é uma decisão muito racional**, ela vai acontecendo **um pouco por escolha e um pouco por acidente de percurso** também. A ideia de ser professor foi se concretizando no **meu primeiro trabalho** depois do mestrado, onde achei que seria um trabalho de extensão, onde iria trabalhar com projetos, algo assim. Na primeira atividade me vi numa sala de aula, e com isso por conta própria tive que buscar informações, porque agronomia é bacharelado e não tem formação pedagógica, não tem nada,

e a partir do estudo de alguns autores da pedagogia comecei a gostar cada vez mais da área da docência e **fui me vendo como professor e aos longos dos anos fui me constituindo como docente.**

Ao contrário dos licenciados que, ao iniciarem o curso universitário, escolhem conscientemente o magistério, os docentes da educação profissional não planejaram essa inserção, mas foram impelidos circunstancialmente devido às experiências profissionais.

A segunda razão mencionada pelos entrevistados P2, P4 e P5 foi à **influência do curso de mestrado**, conforme registram os depoimentos a seguir:

(...) quando me formei a ideia era trabalhar no campo, fiz isso durante meio ano e nesse tempo iniciei a especialização e vi que tinha muito que estudar e optei por fazer o mestrado. **Entrando no mestrado acabei me encantando pela vida acadêmica e pela pesquisa** e por isso optei por continuar... A ideia é fazer doutorado para seguir na área acadêmica. (P2)

Isso foi quando eu estava **fazendo mestrado**, então tínhamos um **grupo de pesquisa**, (...) e às vezes tínhamos que dar aula, palestra, discutir sobre determinado tema e foi durante esse período que **vi que era gratificante poder ensinar** para alguém alguma coisa, **foi devido a esse processo que decidi ser professor.** (P4)

Foi um trabalho que **fui amadurecendo ao longo do tempo**, porque no primeiro momento que tu pensa em ser professor, acha que vai ser mal remunerado, então não vai para esse caminho. Mas o maior incentivo que tive e poderia ser uma profissão futura foi **no meio do mestrado quando um professor começou a me instigar para fazer alguns trabalhos com ele.** Nós tínhamos um trabalho lá nas instituições de ensino no município ia **dar aula de reforço, com isso comecei a gostar.** Assumi uma disciplina numa escola técnica que o professor tinha adoecido.... (P5).

A opção de ingresso no magistério, para esses docentes, foi ocorrendo ao longo do tempo, porém foi motivada pelas vivências em atividades ligadas ao ensinar, na fase de estudante, proporcionadas pelos professores do mestrado.

Para três entrevistados (P3, P6 e P7) o ingresso no magistério ocorreu por **gostar da profissão docente** desde a infância, afirmam sentir prazer de ensinar, sentem-se motivados pela docência e atribuem esses sentimentos a vocação ou ao dom, embora não tenham considerado opção profissional viável financeiramente quando da escolha pelo curso universitário:

(...) eu **sempre quis ser professora**, me sinto muito bem em sala de aula, durante a própria graduação me sentia muito bem apresentando trabalhos, seminários. Não sei, acho que **tenho dom da docência**, eu gosto (P3).

Acredito que esse **foi um sonho de infância** (...) E também a **consciência** de que a **educação** ainda **se constitui no melhor caminho** para conduzir a **melhoria da qualidade de vida das pessoas** e como forma de aprendizagem para novas vivências observacionais [...] (P6).

Os depoimentos expressam que, mesmo com representações positivas sobre a docência, os entrevistados não se sentiram impelidos à escolha da profissão quando ingressaram no curso superior devido, principalmente, à baixa expectativa salarial e ao desprestígio da carreira docente.

Para investigar se o ingresso na docência foi influenciado por outras pessoas perguntamos se receberam incentivo de alguém e três aspectos emergiram nas respostas: o não reconhecimento de influência na escolha profissional, que constou no depoimento de P7, o incentivo dos professores e a influência familiar.

Cinco entrevistados (P1, P2, P4, P5, P6) afirmaram terem sido influenciados **pelos seus professores**. Exemplificamos com alguns depoimentos:

[...] acho que **meu orientador do doutorado** que me possibilitou a oportunidade de trabalhar à disciplina dele, de dois anos, que foi fundamental, porque até tinha uma experiência anterior, mas não era muito continuado, não era aquilo de fazer a gestão da turma desde a chamada até a publicação das notas finais, cuidar as faltas, programar os conteúdos (P1).

Várias pessoas, **todas as pessoas que contribuíram no mestrado**, que me ajudaram a concluir esta etapa. Elas foram muito importantes para mim e **são professores**, então **eu me espelho neles** até hoje e **eles que são o meu exemplo**, eles que me incentivaram e incentivam sendo exemplo de professores profissionais pra mim (P2).

Quem marcou bastante em relação como ser professor foi **meu orientador de doutorado**, ele tinha **uma boa regência até de convivência** com os orientados, era bem diferente do que tinha presenciado no mestrado (P4).

É significativo o número de docentes que reconhece ter sido influenciado pelos seus professores, considerados exemplos e inspiração. Essa influência foi fundamental porque se tornaram referência de trabalho docente, como afirma Garcia (2009, p.5).

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação inclui mais os aspectos emocionais que os racionais.

A terceira fonte de influência foi **a família**, identificada no discurso de quatro entrevistados. Notamos que há a influência especialmente da figura materna que, como profissional, se torna referencial:

Minha mãe. Tenho exemplo de casa, minha mãe é professora alfabetizadora, alfabetiza e fez um tempo de curso de pedagogia então ela sempre me incentivou. E **o meu sogro** também é professor aposentado universitário **então a gente conversa muito** e são de casa

os dois exemplos que eu tenho e que **me estimularam a ingressar e permanecer no magistério** (P3).

(...) porque tenho em minha família quatro **tias professoras** (P6).

Por familiar, sim teria a **minha mãe**, que era professora, mas só que por ela eu não seria professor. Ela era professora do primeiro e segundo graus e se estressava bastante (P4).

Meu filho, no caso agora, até **por acreditar que possa ser um bom profissional no futuro**. Então na mesma **forma que eu passo conhecimento espero que os professores também passem da mesma forma pra ele** (P7).

O núcleo familiar foi responsável pelo ingresso na carreira por parte desses docentes, corroborando as conclusões de Tardif (2002) que identificou essa influência especialmente quando os pesquisados eram oriundos de famílias de professores ou para os quais a profissão é valorizada no seu meio social.

Os dados indicam que o ingresso na profissão docente foi circunstancial, sem planejamento e sem preparação pedagógica e influenciados, sobretudo, pela admiração que os entrevistados nutrem pelos seus professores ou por influência familiar. Assim, na próxima seção, abordaremos como o outro influenciou na constituição docente desses bacharéis.

O papel do outro na constituição profissional docente

Tendo ingressado recentemente na atividade docente na educação básica sem a formação profissional para tal, o professor da educação profissional não dispõe de conhecimento de abordagens teóricas sobre o ensinar e aprender, ou seja, não tem concepção teórica definida, pois os cursos de mestrado e doutorado dão pouca ênfase a esse aspecto, restringindo-se à oferta de uma disciplina ou realização de estágio docente, atividade de curta duração onde o estudante desenvolve atividades planejadas e supervisionadas pelo orientador, o que não permite a vivência plena da docência em toda a sua complexidade. Então onde o professor iniciante busca subsídio para exercer a sua tarefa cotidiana? Como transforma o conhecimento do conteúdo em atividades de ensino para seus estudantes? Essa foi a segunda questão norteadora da entrevista, que buscou identificar as fontes de conhecimento sobre a docência que os entrevistados buscam para subsidiar seu exercício profissional.

Os dados coletados apontaram para a existência de quatro fontes de conhecimento nesse processo de constituição docente: os professores

referenciais, os colegas professores/pares, os seus estudantes e os gestores das instituições educacionais.

Os professores referenciais

Desde tenra infância e especialmente nos cursos universitários cinco entrevistados afirmaram terem tido contato com professores que se tornaram parâmetros, modelos a serem seguidos, conforme evidenciam os relatos anteriores e os que reproduzimos a seguir:

[...] tem um professor que considero que mais me marcou, que é um **professor na UFSC, onde eu fiz o mestrado**. Interessante que a formação dele é toda nas ciências naturais, é agrônomo com mestrado e doutorado em física do solo. Com o passar dos anos, a experiência docente dele foi transformando-o num filósofo, **sendo que as aulas dele eram no sentido de fazer as pessoas refletirem muito sobre aquilo que estavam estudando, não tinha muito a ver com o conteúdo em si**, o conteúdo vinha junto, mas o mais importante era o exercício da reflexão [...] (P1).

[...] durante **a faculdade alguns que ministravam as disciplinas** que eu mais gostava, **que tinha mais afinidade, e o professor que me orientou durante o mestrado** é até hoje **uma referência pra mim como professor e como orientador** (P2).

Era **um professor mais exigente**, que são os que mais nos marcam. Talvez no primeiro momento podemos até não gostar, mas são pessoas que lembramos muito mais. **Pela exigência dele e vivência que tinha, ele era muito bom, explicava muito bem, e questão de prática também tinha bastante**, acho que isso contribuiu bastante (P4).

[...] tenho **lembranças muito boas da professora lá no primário**. Eu era meio vadio e **ela me instigava a trabalhar**, me instigava bastante, puxava mais do que eu achava que era capaz, foi aí que comecei a ver que eu tinha condições. Depois no **ensino médio**, no técnico tinha **um professor** que também me marcou, porque eu sempre na malandragem e **ele me dizendo** assim “tu é malandro porque tu quer, **tu tem condições de ser melhor**”. Ele me instigava e eu ia. **São professores assim que me marcaram até para a conduta profissional e algumas coisas pra frente** (P5).

Aponto **meu orientador da graduação e mestrado como meu grande mentor**, sempre contribuindo de **forma muito significativa para o meu aprendizado tanto como aluna quanto docente. Pelo dinamismo e pelo despertar que causam no aluno, pelo fomento à curiosidade e pela capacidade de instigar o aluno** a ver através dos conteúdos ministrados em sala de aula, ou seja, aqueles que proporcionaram um aprendizado para a vida. As orientações dele foram **de vital importância**, sempre quando **iniciamos um novo caminho temos muitas dúvidas e insegurança**, ter alguém que nos indique um caminho ou **que nos dê algumas orientações básicas é muito encorajador** (P6).

As narrativas dos entrevistados confirmam as pesquisas de Veenman (1988) que identificou como uma das características da fase inicial da docência a imitação acrítica da conduta dos outros profissionais. Nesse mesmo sentido afirma Cunha (2006, p. 259):

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e efetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Na educação profissional essa relação é bastante acentuada porque nos parece que, na ausência de formação para a docência, o professor iniciante baseia sua prática nas ações que vivenciou como estudante, reproduzindo o modelo dos seus docentes.

Mas o que faz de um professor um profissional marcante, que se distingue dos seus pares? Que elementos um professor deixa na memória dos estudantes, para além dos conteúdos que ensina? Que atributos da docência são valorizados por aqueles que optam por essa carreira? Há nos depoimentos vários aspectos marcantes nos professores referenciais que corroboram com estudos como os de Cunha (1989) e de Castanho (2001), que revelam a indissociabilidade entre os domínios cognitivo e afetivo no exercício da docência, como a característica mais importante de professores marcantes.

Em alguns casos, os professores referenciais também se distinguiram por aspectos negativos ou porque os iniciantes perceberam que não há fórmula para o exercício da docência, pois estratégias de ensino utilizadas por uns podem não ser eficientes para outros contextos, como se pode constatar nas seguintes asserções:

No caso desse **meu professor orientador** ele tem um método meio rígido, ele queria que eu seguisse da mesma forma como ele trabalhava à disciplina. Fiz isso na primeira vez e não gostei, porque sou diferente dele. A partir do segundo semestre adaptei o modo de trabalhar com minhas características, com isso senti que houve uma melhora (P1).

[...] tem aqueles que eu **não gostava**, que **não concordava os métodos** didáticos de ensinar. Então procuro não fazer igual, procuro não trazer para meus alunos o que não gostava nos meus professores (P3).

Os entrevistados construíram em parte suas referências de docência pela negação de práticas realizadas pelos seus referentes e adjetivadas como inadequadas por elas, pois representam o inverso do que consideram bons professores.

Essas influências positivas ou negativas contribuem para a constituição da identidade dos professores iniciantes que vai sendo

constituída através das interações com os profissionais. Assim, concordamos com Nóvoa (1995, p. 16) que afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, que resulta do embate entre aspectos da personalidade, dos valores, das posturas de cada pessoa em particular e das contribuições fornecidas pela experiência profissional através do contato com os outros, o que faz dele o resultado da inserção cultural e conformado por fatores derivados do ambiente e das relações sociais que estabelece com os outros.

Os colegas/pares

Outra importante fonte de referência de que lançam mão os professores iniciantes para realizar seu trabalho são os colegas de trabalho, os pares, aspecto mencionado pela totalidade dos entrevistados, conforme expresso nos trechos transcritos:

Cada turma tem uma identidade, então procuro conversar com os colegas que também trabalham nessas turmas pra ver como eles sentem à turma, como avaliam os alunos, quem são os alunos que tem liderança, ou seja, **sobre comportamento das turmas**. [...]. **Busco ajuda nos colegas no sentido de tentar dialogar**, pedir como estão se sentindo pra ver se minhas sensações são parecidas com as deles, **tento planejar atividades em conjunto** [...] (P1).

Assim, converso com **outros professores atualmente**, inclusive trabalho com várias disciplinas e encontro bastante dificuldade na **busca de material e como ministrar essas aulas** da melhor forma para os alunos. Então busco pessoas mais experientes que estão acostumadas a ministrar aulas e trabalharam com as disciplinas que estou trabalhando pra me indicar **a melhor e mais didática forma para passar aquele conteúdo para os alunos**. Sim, **pego materiais emprestado**, busco aulas de outros anos para basear minha aula (P2).

Desde **material didático** de sala de aula porque, como sou substituta, dou muitas cadeiras diferentes, então às vezes tem disciplina que **não tenho material**, busco com meus colegas e às vezes até **conselho em relação a comportamento em sala de aula** (P3).

A gente sempre **troca informações**, por exemplo, no nosso núcleo de zootecnia sempre trocamos informações, **com relação à visita técnica, com relação à aula, material de aula**, então sempre estamos trocando informações (P4).

Eu gosto muito de **discutir**. Na Instituição dentro da nossa área tem os NIEPES que são os núcleos das disciplinas, eu discuto bastante com o (...), a (...) e o (...) **sobre atuação, de como preparar uma aula, material, de que forma posso conseguir esse material** já que eles estão mais tempo nesse caminho (P5).

Os colegas ajudam **quanto à indicações de livros e materiais para preparar aulas** em que não é minha área de pesquisa especificamente (P6).

Na troca de ideias com colegas em relação às turmas, do conteúdo e troca de material. Por exemplo: numa disciplina que eu dou pra uma turma um colega dá para uma turma do mesmo nível e procuramos conduzir da mesma forma, mesmo padrão de aula (P7).

Foi unânime entre os entrevistados a atribuição da importância do auxílio dos colegas de trabalho, que se materializam de diversas formas: seleção de material didático, informações sobre comportamento dos estudantes, planejamento de atividades interdisciplinares ou integradas, indicação de estratégias didático-pedagógicas, esclarecimento de dúvidas, etc. A troca de ideias e o ouvir atento das narrativas dos colegas ajuda os professores iniciantes no processo de formação, como afirma Lacerda (2009, p. 11):

Contar o que se faz, no âmbito educativo, é a forma simples e autêntica de devolver ao outro aquilo que só é possível existir de modo compartilhado. O ato educativo, por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido, transformado em estórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam.

Há pesquisas sobre as fases da vida do professor que caracterizam o período inicial como de isolamento e solidão, como apontam Garcia (2009), Mariano (2006) e Nunes e Cardoso (2013), situação que não foi constatada nesse trabalho, já que os excertos expressam as trocas de experiências e os diálogos com os pares como prática cotidiana, um recurso útil aos docentes iniciantes e corrobora com o que afirma Goodson (1995): o trabalho docente pode se transformar num fluxo rico em diálogo e dados, pois toda a troca de informação é válida e conhecer outras vivências, outros pontos de vistas ajudam o docente envolvido nessa discussão. Assim, os professores iniciantes vão construindo sua identidade docente que, segundo Franco e Gentil (2008, p.47) “[...] se dá nas interligações, entrecruzar de redes e nos espaços de interlocução nos quais a trajetória do indivíduo, o campo disciplinar formativo, as áreas de conhecimento, o trabalho profissional e suas práticas e os laços institucionais têm papel basilar”.

Os gestores das instituições de educação profissional

Dada a condição de ingresso do professor da educação profissional na docência, a formação continuada teria um papel fundamental, pois pode ser desenvolvida a partir de situações concretas da escola. Assim, buscou-se

identificar as possíveis interferências das orientações fornecidas pelas coordenações de cursos e dos demais gestores aos professores iniciantes, já que esses são os principais responsáveis pela formação continuada dos docentes.

Em relação aos coordenadores dos cursos, P6 não entendeu a pergunta e fez referência ao orientador da dissertação de mestrado e não ao coordenador do seu curso atual. Outros quatro docentes (P1, P2, P4, P5) informaram que não receberam nenhuma orientação daquele profissional. Ilustram essa afirmação as seguintes asserções:

[...] durante o mestrado eram orientações muito boas, pertinentes com relação aos conteúdos que eu tinha que ministrar e de que forma ministrar. **Aquí com relação aos coordenadores eles não ajudaram em nada**, realmente só me orientaram a procurar alguém que pudesse me ajudar (P2).

Não, eu não tive orientações de como conduzir minhas aulas, eles te dão a ementa, te dão orientações de como o *Campus* espera que você faça, como se fosse um manual de atividades com **teus direitos e deveres dentro da Instituição** (P5)

Os demais entrevistados, em sentido contrário, indicaram terem recebido orientações ao ingressarem na instituição:

Como meu primeiro emprego na área da docência está sendo aqui, desde que entrei **tive essa orientação tanto dos coordenadores dos cursos em que trabalho quanto do coordenador geral**. Essas orientações são extremamente importantes para mim, por ser **meu primeiro emprego como docente**, então **fico muito feliz nesse sentido por ter acesso a essas orientações por parte de quem realmente tem que orientar**. Então vou levar pro resto da vida essas orientações recebidas. **Tive orientação de como dar aula, com relação a material onde procurar**. [...] **também comportamento em sala de aula com relação a alguns pequenos problemas que poderíamos ter** e também dar aula para o técnico são os alunos adolescentes, então alguns cuidados nessa questão eles me instruíram (P3).

As primeiras orientações foram em relação às turmas, como são, se eram mais fáceis ou difíceis de trabalhar, **o número de alunos em sala de aula, como conduzir as aulas**, se tinha a necessidade de ser mais duro ou mais brando com essa turma, **foram essas as orientações. Elas ajudaram bastante no início das atividades**, até por não ter tanta experiência em sala de aula, ajudou muito assim na forma daquele **impacto inicial com a turma**. (P7).

Nota-se nos relatos que os coordenadores de curso têm pouca influência na condução das atividades dos docentes, já que dos sete entrevistados apenas dois fazem referência a eles, mencionando informações sobre o contexto das turmas com os quais o docente atuaria, o que contribui para o professor iniciante situar-se no espaço institucional, porém não parece que o coordenador seja uma referência na trajetória posterior, já que nos excertos foram lembrados apenas no início do ano letivo.

Quanto aos demais gestores, as opiniões dos entrevistados também se dividem, pois quatro (P2, P3, P6, P7) disseram não ter tido nenhuma orientação por parte deles e três confirmaram o contrário, como expresso em seus depoimentos:

Aqui no Instituto, trabalhando aqui tem o manual do professor, que nos deram, **onde tem algumas orientações**, mas não tem muita cobrança, um manual bem geral de como proceder aqui no Instituto, **sobre as aulas especificamente, não** (P1).

O único local que trabalhei foi aqui. Logo que entrei o (...) nos ofereceu o **manual do professor**, e nós lemos e tiramos as dúvidas com ele, **fora isso, mais nada** (P4).

Não, acho que **recebi foi horário de aula** e acertar tuas disponibilidades com o horário da instituição. Mas assim, orientação de **procedimentos de “como eu crio um plano de ensino” isso não**. Se você não sabe, vai ter que aprender a fazer, eles não te orientam, te **dão um modelo** que está lá no manual do plano de ensino da Instituição, com isso **você tem que montar teu plano de ensino**, isso acontece tanto na escola estadual como no instituto (P5).

Neste caso também as orientações recebidas são de ordem administrativa: normas de conduta, horários das aulas, ementas das disciplinas e modelo de plano de ensino. Embora esses sejam aspectos necessários para a inserção do profissional na instituição, não parecem ser suficientes para auxiliar o professor iniciante nessa fase de incertezas e inseguranças, pois ingressa numa profissão para a qual não foi preparado e não recebe acompanhamento sistemático por parte dos gestores das instituições em que iniciam o exercício da docência.

Os entrevistados não apontaram a formação continuada como estratégia de desenvolvimento profissional, não sendo possível identificar se a instituição não desenvolve essas atividades ou se não foram lembradas pelos docentes porque não consideram que contribuem para auxiliá-los na superação das dificuldades. De fato, embora a formação continuada seja tema de muitos estudos e pesquisas, muitas instituições não promovem ações que contribuam para a formação profissional dos seus docentes e concordamos com Rocha (2006, p.7) que defende que se torna necessário pensar “na importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional”.

Os estudantes

Garcia (2010, p. 16) comenta que o trabalho docente se caracteriza pelo isolamento, tendo os estudantes como únicas testemunhas. Então, como as relações que os professores estabelecem com seus estudantes em sala de

aula influenciam no seu processo de constituição docente? Os entrevistados foram questionados de que maneira isso ocorre e P1 respondeu:

[...] os alunos **interferem muito**. Na primeira experiência que trabalhei, e foi aos extremos: **eu trabalhava com professores da rede estadual e municipal, mas também fazia oficinas com crianças, então trabalhava com pessoas de certa idade, formados, e também com criança e comecei a perceber que trabalhar com crianças era melhor**. No doutorado **fui dar aulas na (...)** para o meu orientador na graduação e senti que, apesar de terem uma pequena diferença daqueles que estavam no ensino médio, porque era o primeiro semestre da **agronomia, o fato de terem passado no vestibular e numa federal, eles chegavam muito cheio de certezas**, aquela ideia que “já sei das coisas” (P1).

O trabalho docente proporciona ao professor a identificação das dificuldades dos estudantes na apropriação dos conhecimentos e a percepção de que as turmas tem perfil diferenciado e por isso é preciso adaptar o trabalho para cada uma delas e as experiências que vivencia provocam a reflexão que lhe dá referenciais formativos – o aprender com a experiência – que o leva a buscar formas próprias de ensinar, de modo a conseguir êxito na aprendizagem. O entrevistado P2 também comentou:

[...] acho que os alunos **são quem mais interferem no nosso trabalho**, de várias maneiras inclusive. Quando a gente é aluno **não tem tanta consciência do trabalho que o professor tem por trás de estar em sala de aula**. Ele teve que preparar a aula, estudar, se dedicar e o aluno às vezes não dá importância para isso, **está pouco ligando: dorme, conversa, não se interessa pela aula, e para o professor isso é bastante ruim**. Inclusive em prova quanto vejo que os alunos vão mal fico bastante chateada, gostaria que meus alunos sempre fossem bem, **mas também é uma forma de nós avaliarmos nossa forma de ensino. Penso que se eles estão indo mal, se a grande maioria está indo mal, o problema talvez não seja com eles e seja comigo**. Então me ajudam a monitorar a forma como estou passando o conhecimento e, por exemplo, **alunos que interagem com aula, tornam a aula bem melhor, bem mais agradável mais produtiva e isso ajuda tanto no meu aprendizado quanto no deles**.

O contato com os estudantes se torna formativo para o professor porque permite conhecer e interagir com a realidade escolar e as questões que a envolvem. No contato com os alunos ele revisa seus conceitos, busca novas estratégias de ensino e de atuação em função das situações vivenciadas, conforme elementos presentes na fala de cinco entrevistados:

Com certeza os alunos interferem muito. Na verdade eles é que moldam o professor. Mas depende das turmas: tem umas que a gente entra e funciona muito bem a dinâmica planejada e dá muito certo e outras turmas com a mesma disciplina, alunos com a mesma idade não rendem o mesmo. Eu tento me adaptar aos alunos com quem estou trabalhando. [...] muitos tem inclinação pra agronomia, pra agricultura, então nas aulas de animais, por exemplo, não vão render muito, então tento me adaptar e sempre puxo algo que envolva o que gostam (P3).

Eu acredito que os alunos influenciam porque é completamente diferente entrar em uma sala de aula onde os alunos estão totalmente desinteressados e outras que são bem mais interessadas, onde tem uma discussão bem melhor. Isso acaba influenciando como você vai dar aula, até a motivação de como você entra na sala de aula acaba interferindo. (P4)

Tem dias que entro na sala de aula e dá vontade de voltar pra casa, porque tu prepara a aula e não sai nem a metade do que tu pensa, aí tu olha tem um aluno dormindo e pensa: é meu o problema ou é do aluno que está cansado, já está fadigado? Começa um conflito interno: como que eu faço isso? Como que vou melhorar? Será que minha aula não está tão boa assim? Então são situações que tem que levar em consideração e ter uma boa estrutura pra começar... O que é ser um bom professor hoje? Qual a metodologia que indica que aquele é um bom professor? **Mas acredito que estou no caminho certo, porque no ano passado teve a avaliação dos professores e gostei muito da minha, **alguns alunos fizeram críticas destrutivas, mas a crítica te diz se você está no caminho certo (P5).****

Os alunos, em grande medida, também interferem no trabalho **através do interesse, de provocar o professor a trazer mais do que o básico.** Na verdade acredito que o professor aprende muito mais do que o aluno, porque cada um tem uma perspectiva ou visão de determinado fato que o enriquece muito (P6).

Os alunos tem um papel **positivo naquelas turmas que se mostram mais interessadas, e negativa nas que não têm dedicação exclusiva no estudo naquele momento.** [...] você acaba mudando quando tem participação maior em sala de aula, vê que o pessoal está dedicado e com certeza a aula é melhor do que quando não tem a participação dos alunos (P7).

Os professores enfatizaram a influência dos estudantes na constituição da docência, pois eles mudam a forma de agir dependendo das turmas para atingir o objetivo de ensinar. Ficou evidenciado que estudantes participativos tornam a aula mais interessante e quando ela ocorre de acordo com o planejado o professor se sente estimulado para a atividade, corroborando Tardif e Lessard (2007, p. 35), que afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Nas falas dos docentes também há indicativos de aspectos positivos, dissabores ou dificuldades nas relações que estabelecem com os estudantes. Quanto aos aspectos positivos transcrevemos alguns depoimentos:

O ponto positivo é quando a gente vê, não é muitas vezes, a descoberta do aluno, é uma coisa fascinante, porque descobrir algo novo nos marca, nos chama atenção. Raríssimas vezes isso acontece, mas quando acontece fica bem claro e é talvez uns dos momentos mais gratificantes que tem na carreira docente. Quando eles aprendem a ver o mundo de uma forma diferente que não estavam acostumados a ver. Quanto às bagunças, é relativo, às vezes eu procuro fazer sempre a *mea culpa*: o que tenho feito pra modificar

isso, se eles não estão gostando da minha aula é porque ela não está boa mesmo [...] (P1).

O positivo foi como aconteceu agora, **tive que, por uma questão de ajustes de horários, deixar aulas de três turmas do técnico** e agora **eles me encontraram dizendo “professora, volta!”**. Então **isso é legal**, porque mostra que gostavam de mim. Ano passado comecei a dar aula e já **fui convidada para ser homenageada por uma turma do técnico**. **Isso achei um reconhecimento do meu trabalho, da minha dedicação** com eles. Às vezes penso em ir pra outra área, mas vejo que meu futuro é a docência, é o que gosto, me sinto bem dando aula, muito bem mesmo, então esse reconhecimento dos alunos acho que ajuda a ver realmente que isso que quero e que eles entendem, perguntam nas provas vão bem que é umas das avaliações que a gente tem, então acho que eles ajudam sim (P3).

Como **incentivo é bem gratificante** quando tu **recebe certo reconhecimento**. Às vezes chega **alguém e diz: “eu fiz aquilo que você ensinou ali na aula e deu certo”**. Então **isso acaba motivando a gente a continuar e até melhorar** (P4).

Positivo é encontrar a grande maioria **dos alunos que enxerga a importância da sala de aula e estar presente aqui**, sabem que é uma **grande chance na vida profissional deles** (P7).

A atividade docente é motivadora quando o professor se depara com situações de realização e gratificação pessoal e profissional, como a satisfação de constatar que os estudantes aprendem e são bem sucedidos na profissão, quando são reconhecidos por seus pares, recebem homenagens e reconhecimento pelo trabalho que realizam, etc. Os depoimentos corroboram as conclusões de outras pesquisas, como afirma Garcia (2010, p. 17) que identificou que “Existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos estudantes) como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão”, e ainda Isaia e Bolzan (2010, p.7) que afirmam que o docente procura “[...] estar em sintonia com as demandas pessoais e profissionais dele e de seus estudantes, em termos de atitudes e valores, instaurando o que denominamos de ‘geratividade docente’”.

Quanto aos dissabores da docência, P4 informou que não encontrou nenhum (Olha como **desconforto, assim não tive nenhum**, de dizer “não quero mais e jogar tudo pro alto”). Noutra direção, as singularidades da juventude em tempos de novas tecnologias de informação e comunicação e o conseqüente ‘choque de gerações’ entre os alunos e professores é um fator que demanda desses últimos maior atenção na forma de conduzir o processo de ensino e se constitui no maior desafio da docência, apontado por três entrevistados:

Quanto a aspecto negativo, não tem nada. Tem algumas coisas que **acontecem em sala de aula, e às vezes acaba até te irritando com algum aluno**, algo assim, **mas nada que “não isso aqui vai me fazer deixar de ser professor, não”**, nunca tive nenhum problema [...]. Tem

alguns **tratos que eu faço dentro da sala de aula, tem que ser cumprido até o final: celular é proibido**, se tocar vai pagar um bombom. **Uns por estarem bagunçando eu digo: vai dar uma caminhadinha na rua, baixa um pouquinho a adrenalina e depois volta** (P5).

Acredito que é cada vez mais difícil ser/estar professor. **Os alunos tem muitas influências externas ou apelos tecnológicos para se entreter** do que estar prestando atenção na aula. Estão **desinteressados na aula ou em aprender, a maior preocupação é notas e faltas** (P6).

E tem **aquela turma que você diz “Ai meu Deus, o que estou fazendo aqui na frente!”**, me sentindo como uma palhaça, pois tem **alunos que estão ali só de corpo presente, to dando aula e tu chama atenção, mas vê que não está fluindo**, então às vezes me pergunto “Aí meu Deus, qual o problema?” (P7)

A questão central para os docentes é como educar gerações que tem acesso a um grande volume de informações por via da mídia e tem dificuldade de permanecer atento em sala de aula, o que confirma a situação dos professores descrita por Nóvoa (2001, p. 1):

[...] a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado.

[...] e essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado.

Nesse sentido é que o P1 aponta como um desafio à mudança da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, que considera necessária, mas não vislumbra como possa dar conta dessa tarefa:

O ruim é a **dificuldade que nós temos de mudar, a escola é centrada de conteúdos**, o conteúdo não agrada, **o conteúdo é uma coisa que a gente esquece** e pra fazer diferente teríamos que ter muito mais coragem pra inovar e de fazer coisas diferentes [...] **às vezes me frustro, estou fazendo coisa de uma forma que não deveria ser feita, mas eu não estou tendo coragem ou força ou capacidade ou tempo de fazer diferente**, [...] às vezes algumas coisas que me faz pensa bastante é isso, do jeito que está não está bom, mas eu não consigo fazer diferente (P1).

Os demais docentes (P2 e P3) identificam como dissabores da profissão aspectos não relacionados aos estudantes, mas às condições de trabalho, especialmente o volume de aulas e trabalhos extraclasse, que faz com que considerem a profissão desgastante, aspecto sempre presente nos discursos dos docentes quando se referem às características negativas do trabalho.

E **negativamente são ao tempo**, as horas-aulas em relação às horas prestadas no instituto. A gente tem muita hora-aula em relação ao tempo prestado, por exemplo, 16 horas aulas e 20 horas. Então **pouco tempo para preparar as aulas, logo se torna cansativo essa rotina**. (P2)

E negativo, às vezes é o cansaço, quando dou muitas disciplinas às vezes penso “será que é isso que eu quero?”. Porque **a profissão de professor nunca para, você vem aqui dar aula, chega em casa prepara aula, corrige trabalhos**, e hoje com a internet quando você vê os alunos estão sabendo, tem mais novidade que você, então é bem cansativo, uma profissão. acho que uma das mais desgastantes porque nunca para, **a cabeça está sempre em atividade e isso, é lógico, chega uma hora que cansa.** (P3)

P2 e P3 tem contrato de trabalho como professor substituto e, por isso, embora não lhes seja vedada a participação em atividades de pesquisa e extensão, normalmente compõem seu plano semestral de trabalho docente apenas com atividades de ensino pelo fato de haver normas que lhes exigem ministrar entre 16 a 20 aulas semanais, acrescentando a preparação didática, o atendimento ao aluno e a participação em reuniões e colegiados. Além disso, a provisoriedade de seu contrato de trabalho, de até um ano, podendo ser renovado por mais um, dificulta a proposição de projetos de pesquisa e extensão, já que podem ser dispensados a qualquer tempo, o que lhes impõe ministrar maior número de horas-aulas e de disciplinas que exigem maiores esforços, o que transparece em seus relatos.

Considerações finais

Os dados do presente estudo apontam que o ingresso na docência foi motivado, sobretudo, por dois interlocutores: os professores referenciais e os membros da família. Embora afirmem que essa profissão não estava incluída em seus projetos profissionais, confirmando a escolha inicial pela profissão obtida no curso universitário, foram incentivados pelos seus professores que lhes oportunizaram a participação em atividades acadêmicas de exercício da docência que os influenciaram para a opção pela profissão ou tiveram membros da família como referentes.

As pesquisas sobre professores iniciantes, realizadas geralmente com licenciados, apontam algumas características que marcam esse período. Uma delas é o chamado choque de realidade, quando o professor que cursou a licenciatura enfrenta a sala de aula e percebe que há divergências entre o que ele pensava sobre a atividade docente e o que de fato ocorre. No caso dos professores da educação profissional não parece haver tal choque, já que não se prepararam para o ingresso na profissão e caracterizam-se mais pela situação de ‘estar docente’ do que ‘ser docente’.

Outro aspecto diferencial refere-se à solidão da qual se queixam os licenciados, o que não ficou evidenciado nesse trabalho, já que os entrevistados parecem compartilhar com os outros, pares e estudantes, suas dúvidas e dificuldades. Os entrevistados apontaram como aspecto positivo essas interlocuções com os pares, o que indica outra diferença entre as pesquisas com licenciados e da educação profissional, já que os primeiros

constatam, até um tanto desapontados, certa concorrência entre os pares, que têm dificuldades de compartilhar saberes e experiências.

Merece destaque também a importância da relação que os professores estabelecem com os alunos, que se torna uma das fontes de conhecimento sobre a docência, que se constroem no exercício da profissão, presentes nos relatos dos pesquisados. Por outro lado, a escola e sua equipe gestora parecem ter pouca influência nesse processo, já que nela não encontram respaldo para sua atuação docente.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BURNIER, S.; CRUZ, R.M.R.; DURÃES, M.N.; PAZ, M.L.; SILVA, A.N.; SILVA, I.M.M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, vol.12 n.35, p. 343-358, maio/ago.2007.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001, p.153-162.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÖVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 155-191.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Bras. Educ.* Vol.11, n.32, p. 258-271, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 31-61.

FRANCO, M.E.D.P; GENTIL, Heloisa S. Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, 2007, p. 39-58.

FONTANA, Roseli A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. In: *Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 23. fev. 2013.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e os seu desenvolvimento profissional. In NOVOA, António. (org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Dóris P. V. Processos Formativos e Docência: Tecendo Redes de Formação na Educação Superior. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010.

LACERDA, Mitsi P. de (Org.). *A escrita inscrita na formação do docente*. Rovel: Rio de Janeiro, 2009.

NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras. *Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 66-80, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 12.nov.2015.

MARIANO, A.L.S. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE*. 2006. 142f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

NOVOA, Antonio (Org.). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida à TVE Brasil – Salto para o futuro. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf> Acesso em: 12.jul.2016.

ROCHA, G. A. *Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo*. In: Reunião Anual da ANPED, 29. 2006, Caxambu. São Carlos: [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2611--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2001

Sobre os autores

Marilandi Maria Mascarello Vieira é Mestre em Educação e Mestre em Direito. Doutoranda em Educação nas Ciências – UNIJUI. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Sertão.

Josimar de Aparecido Vieira é Doutor em Educação - PUC/RS. Mestre em Educação pela UPF/RS Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Recebido em: 27/09/2016

Aceito para publicação em 10/02/2017