

## **SABERES E LINGUAGENS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ASPECTOS SUBJETIVOS E OBJETIVOS DO INGRESSO DOCENTE**

**ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE**

Mestranda em Educação na UnB, professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: cavalcante.erc@gmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo tem o objetivo de discutir a relação entre elementos da subjetividade histórico-cultural com instâncias objetivas do ingresso docente em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A partir dos conceitos de sentido e significado e da epistemologia qualitativa, nossa concepção se fundamenta em uma perspectiva de unidade objetivo-subjetivo, social-individual. Como fundamento teórico-metodológico adotamos a Epistemologia Qualitativa e o seu respectivo método construtivo-interpretativo para o estudo da subjetividade a partir de princípios dialógicos e singulares. A pesquisa foi realizada com seis professores ingressantes em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em Julho de 2014. Em nossa análise da informação, lançamos olhar para três aspectos que surgem nas expressões subjetivas dos professores sobre o ingresso docente, a saber: a cultura organizacional da escola e da SEDF, cursos de formação para o ingresso docente, acolhimento. Em nossas considerações finais, ressaltamos a importância de momentos formativos e do reconhecimento sobre o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social no processo de ingresso docente com as suas particularidades e dificuldades.

**Palavras-chave:** educação pública; ingresso docente; saberes docentes; subjetividade.

### **KNOWLEDGE AND LANGUAGE OF TEACHERS IN THE PUBLIC EDUCATION: SUBJECTIVE AND OBJECTIVE ASPECTS OF TEACHING INGRESS**

### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the relationship between elements of historical-cultural subjectivity with objective instances of teaching ingress into a school of Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). From the concepts of meaning and significance and qualitative epistemology, our design is based on a perspective of objective-subjective and social-individual unity. As theoretical and methodological foundation we adopt the Qualitative Epistemology and its respective constructive-interpretative method for the study of subjectivity with dialogic and singular principles. The survey was conducted with six newly admitted teachers in a public school of Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal in July 2014. In our analysis of information we lay emphasis on three aspects that arise in subjective expressions of teachers about the teaching ingress: the organizational culture of the school and SEDF, training courses for teaching ingress, reception. In our final considerations, we emphasize the importance of formative moments and the recognition of the generator character of subjectivity in its individual and social aspects in teaching ingress process with its peculiarities and difficulties.

**Key-words:** public education; teaching ingress; teaching knowledge; subjectivity.

## **Introdução**

A vida humana apresenta singularidades e regularidades dentro da complexidade que lhe cabe existir. É comum ouvirmos desde crianças que o ser humano “nasce, cresce, se reproduz e morre”. Esse modelo de ciclo vital elaborado no viés da biologia nos remete à ideia de desenvolvimento. Tal desenvolvimento não se limita ao modelo biológico, mas, ao olharmos para o ser humano em toda a sua completude podemos lançar vista para diferentes esferas (pessoal, profissional, religiosa, cultural, dentre outras) em que ele se encontra e se desenvolve em suas singularidades. Assumimos essas esferas como nuances da infinitude da vida humana que, embora tenham suas especificidades, não se constituem em partes isoladas, pelo contrário, se influenciam e se constituem. Diante dessas ressalvas, nossa discussão se volta para o ciclo de desenvolvimento profissional, especificamente sobre o ingresso docente.

Dentre os estudiosos do ciclo de desenvolvimento profissional, o psicólogo suíço Michael Hubberman (1992) é um dos autores com notada repercussão em suas investigações com professores do ensino secundário, que no contexto brasileiro atual é a educação básica. O autor opta por uma perspectiva clássica, estudando o ciclo pelo viés da carreira e justificando sua escolha em algumas vantagens, dentre elas a possibilidade de abordar simultaneamente os aspectos psicológicos e sociológicos. Ele define o desenvolvimento da carreira como um processo que não seguirá necessariamente uma linearidade e que pode ter descontinuidades e regressões, e explica que embora se percebam fases recorrentes em diferentes pessoas no exercício de uma mesma profissão não significa que todos os profissionais vivenciarão a mesma sequência de fases ou a sua totalidade. Em suas próprias palavras, trata-se de “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (p. 38).

O professor espanhol Carlos Marcelo Garcia (1999) conceitua a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais. Para o autor, a formação é processual, contínua, sistemática e organizada; deve ser vista nas perspectivas individual e em equipe; e se refere tanto aos professores em formação quanto aos professores com alguns anos de docência, sendo esses últimos os que se aproximam do perfil pesquisado em nosso trabalho.

Ao se olhar para o caso particular do professor ingressante, compreende-se que a formação é um processo contínuo. O novo momento profissional requer espaços formativos específicos, mas

estes, embora sejam importantes, não suficientes em si mesmos. Depois de superada a fase de ingresso, a formação permanece sendo contínua, pois, a dinâmica da profissão docente pressupõe a constante geração de demandas, expectativas e desafios em relação ao professor.

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida na área na Área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e tem o objetivo de discutir a relação entre elementos da subjetividade histórico-cultural com instâncias objetivas do ingresso docente em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A partir dos conceitos de sentido e significado e da epistemologia qualitativa, nossa concepção se fundamenta em uma perspectiva de unidade objetivo-subjetivo, social-individual.

O aporte teórico tem como conceitos-chave para a construção teórico-epistemológica: ciclos da carreira docente e professor iniciante (HUBBERMAN, 1992); desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1999); professor ingressante (CURADO SILVA e NUNES, 2015); sentido e significado (VIGOTSKI, 2007); subjetividade e sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005, 2012a).

### **O ingresso docente: categorias de análise**

O ciclo de desenvolvimento profissional apresentado por Hubberman (1992) é delimitado em cinco fases da carreira do professor, são elas: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) serenidade; 5) desinvestimento. Para os fins deste artigo, serão explicitadas apenas as três primeiras etapas.

A primeira fase é a **entrada na carreira**, no período entre os 2-3 primeiros anos na docência. Compreende os estágios de sobrevivência e descoberta. A *sobrevivência* representa o momento de “choque do real” (p. 39) em que o professor se confronta pela primeira vez com a complexidade de sua profissão. São situações de instabilidade e vulnerabilidade tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais. A *descoberta* representa o momento no qual o professor está se descobrindo, com entusiasmo e experimentação, como parte integrante de determinado corpo profissional com responsabilidade sobre sua prática pedagógica e sua própria turma.

De acordo com Hubberman (1992), os dois estágios podem ser vividos paralelamente e é a *descoberta* que dá o suporte necessário para o docente seguir na carreira após a *sobrevivência*. Igualmente, o autor verifica perfis profissionais em que apenas um desses estágios é dominante, ou

encontram-se com características de indiferença, serenidade ou frustração. A fase de entrada na carreira docente também é marcada pela exploração que, nesse caso, é delimitada pelos parâmetros impostos pela instituição de ensino e pode ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (p. 39).

O processo de constituição do "ser professor" é um movimento contínuo em toda a vida profissional docente, mas, certamente, tem o seu auge nos primeiros anos de atuação na escola. Fontana (2000, p. 108) identifica esses "tempos de iniciação, repleta de 'boas intenções', 'olhar crítico' e quase nenhum saber fazer" como momento de experimentações do professor em relação a si mesmo, a escola e aos alunos.

A segunda fase é a **estabilização**, no período entre os 4-6 anos de docência. Ela ocorre em uma escolha subjetiva na qual o professor da educação básica elimina outras possibilidades profissionais, como seguir uma carreira universitária ou mudar-se para o setor privado, e também no ato administrativo que, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é a nomeação oficial como servidor estável ao final do terceiro ano de efetivo exercício. Apresenta características de *comprometimento definitivo, tomada de responsabilidades* e, como o próprio nome já indica, *estabilização*.

A terceira fase é a **diversificação**, no período entre os 7-25 anos de docência. É caracterizada por estágios de *experimentação* e *diversificação*, além da busca de novos desafios como um meio de fugir da rotina, conforme explica Hubberman:

as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica. (1992, p. 41)

Alguns estudos citados por Hubberman apontam essa fase como a temporada em que os docentes são mais motivados, dinâmicos e empenhados. Ancorados na estabilidade adquirida, os professores tendem a assumir um ativismo em busca de transformações no sistema em que estão trabalhando e a buscar posições de maior autoridade e prestígio na carreira.

É possível ainda que por volta dos 15-25 anos de profissão alguns docentes passem por uma fase de “questionamento a meio de carreira”, podendo ter passado ou não pela fase de diversificação. O **questionamento** é uma fase multifacetada que pode surgir desde a sensação de monotonia com a rotina e cotidiano na escola até uma crise existencial com os desencantos e

fracassos nos processos de experimentação e ativismo pedagógico. As situações do professor “pôr-se em questão” caracterizam-se em avaliar a caminhada docente até aqui e refletir se deseja continuar o percurso ou tomar outro rumo empregatício.

Em sua investigação sobre a carreira docente, o professor espanhol Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 137) adota o termo **desenvolvimento profissional de professores (DPD)** para superar uma abordagem tradicionalmente individualista na formação docente, em que essa tende a ser um movimento de fora para dentro. A noção de desenvolvimento sobrepuja o antigo costume retrogrado de conceber momentos formativos de forma isolada, mas, traz a ideia de evolução e continuidade entre eles. O DPD valoriza o caráter contextual, organizacional e inovador na formação de professores, o que implica a participação não só destes, mas, de todos os profissionais da escola no decorrer do processo.

Marcelo (1999, p. 193) explica que o DPD é um fenômeno educativo complexo, mas, que em sua diversidade não deve ser uma atividade improvisada, pelo contrário, evoca a necessidade de planejamento. Para o autor, tal desenvolvimento é um “componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais”. Dessa forma, os processos de formação dos professores não são concebidos de maneira isoladas, mas, sofrem influência de diversos fatores em cada momento histórico.

No estudo sobre o ciclo de vida profissional docente, Curado Silva e Nunes (2015) alertam sobre a necessidade de se distinguir conceitualmente os períodos de iniciação e ingresso docente, isto porque ambos têm sido abordados na literatura como sinônimos, embora apresentem diferentes especificidades. Trata-se de importante reflexão sobre aspectos constituintes dos variados momentos de inserção na carreira do professor e/ou em novos ambientes escolares. Assim sendo, nossa atenção se volta para as referidas fases com suas categorias e definições teóricas.

A **iniciação docente** é o momento de inserção na carreira e depende de como o professor vivenciará os momentos de sobrevivência e de descoberta em suas relações de prazer/sofrimento, de experimentação/frustração para definir sua permanência ou saída da profissão. Essa fase é a sua primeira experiência na profissão e o constitui como *professor iniciante* ou *principiante*.

Por sua vez, o professor que irá exercer a docência dentro de uma nova instituição e traz consigo experiências de uma prática anterior dentro da carreira não é iniciante, mas, encontra-se na fase de **ingresso docente**. De acordo com Curado Silva e Nunes (2015, p. 14), o docente “que ingressa numa rede, nível e modalidade de ensino, porém com experiência profissional na docência

já acumulada” é conceituado como *professor ingressante*. Isso porque em suas práticas anteriores na carreira ele pode ter vivenciado uma ou mais fases do ciclo de desenvolvimento docente e, conseqüentemente, apresenta características de “reelaboração da prática docente”, visto que já superou os estágios de sobrevivência e descoberta que o iniciante está na iminência de vivenciar. O ingresso é o momento de adequação à cultura organizacional e integração ao corpo docente da escola.

Ao se olhar para o caso particular do professor ingressante, compreende-se que a formação é um **processo contínuo**, onde o novo momento profissional requer novos espaços formativos e as situações formativas anteriores são importantes, porém, não suficientes. E depois de superado o momento do ingresso docente a formação prossegue sendo contínua, pois, a dinâmica da profissão docente pressupõe a constante geração de novas exigências, demandas, expectativas, necessidades e desafios em relação ao professor.

Consideramos que, ao tratar de formação docente, não é possível desvincular os aspectos da vida profissional dos aspectos da vida pessoal, visto que ambos se influenciam e se confundem na integralidade da vida humana. Faz-se necessário olhar para o professor como um indivíduo que em sua completude vivencia situações profissionais, pessoais, culturais, sociais, dentre outras, que se interligam e se afetam. Especificamente na profissão docente percebe-se elementos de frustração, angústia, sofrimento, prazer, motivação e muitas outras emoções que, em consonância com a história de vida do sujeito, podem produzir diferentes sentidos subjetivos sobre o ingresso docente. Dessa forma, a formação de professores deve ser pensada como um espaço que considere, também, a dimensão subjetiva dos sujeitos.

Para compreender o ingresso docente em seus aspectos subjetivos e objetivos, recorreremos aos estudos de Vigotski (2007) sobre as categorias sentido e significado. Para o autor, o **significado da palavra** enquanto conceito ou generalização é um fenômeno do pensamento, ao mesmo tempo em que se a palavra não tiver significado será apenas um barulho. Recursivamente, além de ser inerente à palavra, o significado também se constitui em um fenômeno da fala.

a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, o movimento do pensamento até a palavra e, o inverso, da palavra até o pensamento. Esta relação aparece, à luz da análise psicológica, como um processo que atravessa uma série de fases ou estágios, sofrendo modificações que, por seus traços essenciais, podem ser consideradas desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.438, tradução nossa)

Nessa perspectiva, o significado da palavra é algo inconstante e dinâmico, o que indica um aspecto importante em sua formulação: ele está em permanente desenvolvimento. Tal desenvolvimento

revela o caráter processual do significado da palavra na medida em que este é um movimento do pensamento e não de aspectos biológicos ou etários.

Em sua construção teórica, Vigotski (2007) apresenta um aspecto variável do significado da palavra, a depender do contexto intelectual e afetivo em que esta seja empregada, em contraponto com o seu significado isolado. Para explicar a dinâmica dos aspectos semânticos da fala, Vigotski recorreu a análise psicológica feita por Paulhan sobre **sentido** e **significado** da palavra.

Como Paulhan demonstrou, o sentido da palavra representa a soma de todos os feitos psicológicos que surgem na consciência por causa da palavra. Portanto, o sentido da palavra resulta sempre em uma formação dinâmica, fluida e complexa, que possui várias zonas de desigual estabilidade. O significado é só uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de determinado discurso e, além disso, é a zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe, uma palavra muda facilmente o seu sentido em um contexto diferente. Na mudança, o significado constitui o ponto estático e invariável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em um contexto diferente (VIGOTSKI, 2007, pp. 493-494, tradução nossa).

Vigotski ressalta que o **sentido** da palavra é um fenômeno complexo, que pode manifestar-se tanto em múltiplos indivíduos quanto em um indivíduo diversas vezes, porque está intrinsecamente ligado à consciência de cada pessoa e às situações vividas por estas, evidenciando, assim, a relação individual-social. Já o **significado** é um fenômeno que sofre menos mudanças por ser definido por convenções de caráter mais estável como, por exemplo, as significações encontradas em um dicionário, em que o significado da palavra é uma potencialidade do sentido realizada na fala. Isto é, o significado tende a traçar limitações em torno do conceito de uma palavra, sendo sua zona mais constante, enquanto o sentido de uma palavra é infinito, sendo a zona mais variável da palavra. Ainda de acordo com o estudioso, o sentido pode se desprender da palavra isolada e se conservar em uma frase ou trecho de livro, pois, há um “predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase” (VIGOTSKI, 2007, p. 496).

No significado da palavra, a semântica convencionalmente definida pelo coletivo tende a se sobressair, o que não anula a participação de aspectos individuais naturalmente implicados na dimensão social em sua construção. Semelhantemente, enquanto fala interna produzida por cada indivíduo, o sentido da palavra aparenta ser um fenômeno meramente individual, porém, não se pode precisar em que medida os aspectos individuais ou sociais influenciam em sua produção. Assim, como afirmou Vigotski, o sentido é produzido de acordo a situação social em que a pessoa está inserida e em sua relação com a consciência.

A produção de sentidos começa na relação do sujeito singular com experiências sociais, sendo tanto vivências conscientes quanto emoções inconscientes, que se integram em sua história de

vida e no contexto em participa socialmente, provocando diversas emoções, representações e condutas em sua ação. Dessa forma, seja na dimensão histórica ou presente, González Rey (2012a, p. 52) afirma que o sentido está sempre comprometido com o nível social e "não representa uma omissão do objetivo e sim uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico".

O sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo com relação ao individual e sim como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 53)

Vigotski não chegou a desenvolver a categoria sentido e foi a partir de suas alternativas teóricas que o psicólogo cubano Luis Fernando González Rey criou a teoria da Subjetividade histórico-cultural, sob a qual se apoia a presente pesquisa. Tal teoria enfatiza uma "representação diferente do nível mais complexo de regulação e de organização da psique humana" que possibilite ir além do objetivismo e trazer uma nova definição de subjetividade, no viés da complexidade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31). O autor defende que a realidade não é algo a ser acessado de forma objetiva e absoluta, mas que há aspectos do real que, articulados com a construção teórica, podem ser compreendidos. O esforço para alcançar essa compreensão ocorre por meio do estudo de determinada zona de sentido, que "representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência com a realidade" (idem, p. 32).

A Teoria da Subjetividade histórico-cultural de González Rey (2005) tem como categorias principais: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo e configuração subjetiva. Ancorada, sobretudo, na categoria sentido subjetivo, a presente teoria oferece os subsídios necessários para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, permitindo que seja lançado um olhar para o sujeito a ser pesquisado em toda a sua complexidade, história de vida e emocionalidade.

De acordo com González Rey (2005), dentro da teoria da subjetividade, o sentido subjetivo é caracterizado por: sua versatilidade e permanente mudança ao integrar-se em configurações subjetivas; sua singularidade própria da atividade humana; recursividade com os diversos cenários em que o indivíduo atua; estreito envolvimento com a experiência do sujeito, dentre outros aspectos que evidenciam o sentido subjetivo como uma verdadeira produção subjetiva.

O sentido subjetivo é a "unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 44). Ou seja, não é algo estático, mas se reorganiza frente a novas



emoções e processos simbólicos que o sujeito produz. Ele pode existir tanto de modo sistêmico ou em formas mais complexas de organização, denominadas de configuração subjetiva - categoria que organiza os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos em sua versatilidade.

Por se relacionar especificamente com a subjetividade humana, o sentido subjetivo é uma produção singular permanentemente envolvida com a experiência do sujeito. “O sentido subjetivo aparece somente na expressão plena do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47). É a expressão plena dos docentes em seus diversos processos de desenvolvimento na fase de ingresso em uma nova rede de ensino que apresentaremos neste artigo.

### **Epistemologia Qualitativa**

Ao procurar entender a complexidade dos processos humanos envolvidos no ingresso docente em seus aspectos subjetivos e objetivos, faz-se necessário adotar uma metodologia que indique princípios para a compreensão desses fenômenos. Desta forma, optamos pela Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo proposto por González Rey (2002, 2012b) para o estudo da subjetividade.

O caráter Construtivo-Interpretativo da pesquisa se particulariza na ênfase de que o conhecimento é uma produção humana. Assim, o pesquisador faz um recorte arbitrário da realidade e no percurso da investigação vai interpretando-a, ou seja, dando sentido às diferentes formas em que o problema se manifesta e utilizando momentos particulares da interpretação para guiar a construção teórica. (CAMPOLINA e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 254).

A Epistemologia Qualitativa rompe com a dicotomia externo-interno e, conseqüentemente, empírico e teórico. Ela assume as práticas humanas como algo que constitui e é constituído pela realidade, que, por sua vez, pode ser compreendida de forma parcial e progressiva através dos meios científicos. Desta forma, durante a investigação, o pensamento do pesquisador é frequentemente confrontado com diversos fenômenos empíricos ampliando a qualidade de criação de novas zonas de sentido sobre o problema estudado.

A produção teórica encontra no **singular** distintos aspectos constitutivos dos sujeitos pesquisados que permitem significar a vida social humana. A singularidade se contrapõe a modelos genéricos e repetitivos do nível empírico e firma elementos que trazem inteligibilidade e significação para o objeto de estudo.

O método Construtivo-Interpretativo explora o **processo dialógico** como estratégia fundamental para acessar os diferentes níveis de produção social que aparecem, de forma direta ou

indireta, no estudo dos sujeitos pesquisados. Em outras palavras, é um meio para entender o "complexo tecido informacional" produzido por cada sujeito em seus caminhos e desdobramentos e, a partir das informações produzidas, desenhar a trilha instrumental a ser seguida para acessar, interpretar e construir novos conhecimentos.

Considerando que os contextos de comunicação e produção de sentidos são multifacetados e não-lineares, existiu nesse trabalho o cuidado em se observar de que forma as informações eram expressas pelos docentes. Voltamos a atenção para os diversos momentos do ingresso docente, desde as situações formais de aplicação dos instrumentos escritos da pesquisa, em que se percebe a expressão mais rigorosa e consciente dos pesquisados sobre o conteúdo produzido, até os espaços mais informais de expressão docente, como em conversas espontâneas na escola ou em redes sociais, em que se percebe maior espontaneidade no tratamento de diversos temas do cotidiano.

Na Epistemologia Qualitativa, o **instrumento** é um meio para provocar e facilitar a expressão aberta e comprometida do outro sujeito. Podemos utilizar diversos estímulos e situações como meios para envolver a emocionalidade dos pesquisados e facilitar a expressão de seus processos simbólicos. Os instrumentos propostos por González Rey (2002, 2012b) e utilizados na realização desta pesquisa foram: a) dinâmica conversacional, onde a conversação tem caráter aberto e processual, e o pesquisador busca despertar, constantemente, o envolvimento dos participantes, motivando nestes a vontade de serem ouvidos e expressarem suas reflexões e emoções, seja em momentos de conversa informal ou de debate programado; b) questionário, construído em caráter aberto e direcionador de conversas informais e construção de instrumentos; c) completamento de frases, onde foram apresentados "indutores curtos" sobre o objeto de estudo a serem completados pelos sujeitos da pesquisa; d) redação com tema "Ser professor na SEDF", em que cada docente constrói a narrativa para além de sua intencionalidade, expressando indicadores reflexivos e subjetivos em sua elaboração pessoal do texto.

### **Análise e construção da informação**

No contexto brasileiro, estudos (DUARTE, 2014; FREITAS, 2002) apontam que no momento de ingresso os professores são nomeados para escolas em áreas periféricas, com más condições de trabalho em aspectos materiais, estruturais e/ou organizacionais, o que acarreta a precarização da profissão docente. Marcelo (2010, p. 22) denomina essa prática tão comum na educação de "nade ou afunde" ou ainda "aterrisse como puder", em que os professores mais antigos na carreira e, portanto, com mais experiência comumente ficam com as turmas que lhes interessam,

e para os ingressantes restam as turmas que foram descartadas. Em outras profissões se percebe o movimento parcialmente inverso, em que os profissionais mais experientes são indicados para as atribuições que apresentam maior grau de dificuldade e/ou responsabilidade. O autor explica que,

Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.

Lamentavelmente, o que se percebe é que não há o mesmo cuidado com o ingresso de novos profissionais na educação pública do DF, seja pelas condições de escolha de turma e escola, em que pese principalmente o tempo de exercício na rede, ou pelas condições de socialização e acolhimento no período de ingresso.

[...] é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. (FREITAS, 2002, p. 6)

Esse é o caso da escola pesquisa, em que onze novos professores na rede integraram o corpo docente no período entre Julho de 2014 e todo o ano letivo de 2015. Dos onze professores que passaram a fazer parte do grupo profissional dessa escola, cinco eram iniciantes na carreira e seis já haviam exercido a docência em outros contextos. Estes últimos foram convidados a participar da pesquisa por se enquadrarem no perfil de professor ingressante com experiência acumulada na carreira. A fim de preservar a suas identidades, os sujeitos pesquisados serão apresentados no seguinte modelo “professor(a) e número de identificação”.

Os trechos de expressão que surgiram no decorrer da pesquisa trazem aspectos referentes ao ingresso docente, como momento específico vivenciado pelos professores, porém, não se limitam a esse momento, pelo contrário, apresentam elementos constituintes da educação pública do DF e, possivelmente, do Brasil, e por isso permeiam diferentes fases da carreira docente. É importante ressaltar que todos os seis professores realizaram a sua graduação no curso de Pedagogia em Universidades Públicas, ou seja, tiveram o contato com o ambiente educativo público durante a sua formação.

O professor ingressante desenvolve diversas formas de se relacionar com os indivíduos que estão presentes no seu contexto de trabalho. Essas relações vão desde o contexto macro, que seria a SEDF, até o contexto micro, que é a sua sala de aula. Nesses diversos espaços de atuação, o professor produz sentidos subjetivos próprios das situações que está vivenciando permeados por experiências já vivenciadas em sua carreira profissional e na totalidade da sua história de vida. Consideradas tais singularidades, lançaremos olhar para três aspectos presentes nas expressões subjetivas dos professores acerca de suas expectativas *versus* a realidade da rede ensino, a fim de interpretar como subjetivam e se reorganizam frentes às novas tensões próprias do ingresso docente, a saber: a cultura organizacional da escola e da SEDF, cursos de formação para o ingresso docente, acolhimento.

### **Cultura organizacional**

A professora 1 expressa a sua frustração ao ver que a realidade do contexto escolar em que está inserida não condiz com os seus ideais de trabalho, o que interfere na qualidade do serviço prestado.

Sempre quis fazer parte do quadro efetivo da SEDF, após conseguir isso, percebo que o “sistema” impede que as escolas ofereçam um ensino de melhor qualidade, a partir do momento em que falta papel, pincel para quadro, apoio ao professor com alunos com dificuldades de aprendizagem, lanche adequado, etc. Isso faz com que o professor esfrie a sua prática, refletindo diretamente na aprendizagem do aluno. (Professora 1 - questionário)

**Ser professora:** É proporcionar oportunidades. **Ser professora da SEDF:** Desafio. **Minhas atribuições:** Possibilitar o ensino e aprendizagem do aluno. (Professora 1 – completamento de frases)

Ao relacionarmos a fala anterior com os complementos de frases da professora 1, podemos notar trechos de expressão subjetiva que revelam o seu ideal da profissão e expectativas em relação ao contexto institucional de sua atuação docente em contrapartida com a realidade que estava vivenciando. Isso era desafiador, pois, trazia elementos objetivos limitadores para o seu exercício docente, como a falta de recursos materiais e de apoio de outros profissionais da escola. Semelhantemente, a professora 2 aponta a dualidade entre a expectativa de tornar-se docente na SEDF e as dificuldades advindas da realidade do contexto escolar em que estava inserida. Os trechos de expressão simbólico-emocional (GONZÁLEZ REY, 2005) acerca das expectativas *versus* realidade do trabalho docente evidenciam a unidade subjetivo-objetivo apontando que aspectos sociais e individuais, psicológicos e materiais, se influenciam e se constituem

recursivamente na produção subjetiva do professor ingressante (CURADO SILVA & NUNES, 2015).

Outro ponto difícil de atuação foi a falta de pessoal para apoio: se um aluno se sentisse mal a única alternativa era deixar a turma sozinha e dar suporte para quem estava mal. Assim, apesar do sonho de me tornar servidora pública ter se concretizado, fica a indignação com o descaso com a educação. (Professora 2 - questionário)

**Ser professora da SEDF:** é conviver com escolas com poucos recursos. (Professora 3 – completamento de frases).

Pode ser a melhor escola do mundo, com uma gestão incrível e docentes super dispostos, que sem papel e pincel, não dá, né? Sou professora, não faço milagre da multiplicação e me recuso a arcar com custos que são do Estado e não meus, não vou precarizar mais ainda a minha profissão. (Professora 3 - questionário)

O que se percebe nos aspectos objetivos do dia-a-dia da escola é que, para além da falta de recursos, frequentemente, a má gestão de uma cultura organizacional é o fator que dificulta o melhor aproveitamento dos materiais disponíveis na escola. Na escola pesquisada, por exemplo, havia apenas um retroprojektor disponível. Diversas vezes ele ficou guardado em desuso na sala dos professores e em outras situações houve o choque de interesse de dois ou mais professores quererem utilizar o aparelho no mesmo horário. A solução encontrada por um grupo de professores foi elaborar uma escala para que cada turma pudesse usufruir daquele material, porém, a gestão não apoiou a sugestão de forma oficial, apresentando-a aos demais professores e servidores da escola, o que gerou um desencontro de informações fazendo com que, mesmo que o professor houvesse reservado o retroprojektor com antecedência, muitas vezes não o encontrasse por estar sendo utilizado por outro professor que não sabia do combinado. Essa é uma pequena ilustração de que, como sujeito de sua subjetividade docente, o professor pode chamar para si a responsabilidade no processo organizacional da escola, porém, se não encontrar o efetivo comprometimento da gestão e dos demais colegas, pode ter aspectos do seu trabalho inviabilizados pela ausência ou má gestão da cultura organizacional escolar.

Se há poucos recursos materiais, se há limitações físicas no espaço da escola, de alguma forma o grupo profissional daquela instituição precisa se reorganizar criativamente dentro das possibilidades disponíveis. De modo algum queremos eximir o Estado do papel que lhe cabe em fornecer recursos para as escolas, mas, faz-se necessário pensar o porquê de recursos existentes na escola serem inutilizados ou mal aproveitados. Precisamos continuar lutando por melhorias na educação desde a parte cabível ao Estado até a parte concernente à escola e aos profissionais que trabalham nela. No contexto específico da escola, é necessário um constante repensar da cultura

organizacional de modo que favoreça e viabilize o trabalho pedagógico. Um passo importante nesse processo é criar momentos de diálogo e reflexão sobre a produção subjetiva dos sujeitos docentes. É principalmente na dinâmica do percurso formativo que o movimento dialógico-reflexivo pode encontrar um rico espaço de construção e consolidação entre os professores.

### **Cursos de formação**

A formação de professores na SEDF ocorre em diversos espaços de coordenação e participação em estudos sistemáticos ofertados, principalmente, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Dentro da grade curricular construída pela EAPE, há o curso “Integração à carreira magistério para os anos iniciais” que é voltado para professores da educação básica licenciados em pedagogia que ingressam na SEDF. No semestre referente ao ingresso dos seis docentes pesquisados, apenas um participou do curso, enquanto os demais não cursaram sob a justificativa de não terem sido contemplados com vaga ou não terem condições de se deslocar para o local onde as aulas eram ministradas. A nosso ver, tais argumentações reforçam a necessidade da ampliação da oferta de matrícula para atender a amplitude do quadro de novos servidores no ano letivo vigente e da participação obrigatória de todos os ingressantes como requisito básico para o exercício da profissão na SEDF.

Ressaltamos a importância de que os cursos oferecidos pela EAPE sejam de caráter facultativo, de forma que os professores possam escolher o que estudar de acordo com as demandas de seu exercício pedagógico. Entretanto, julgamos ser necessária a obrigatoriedade de participação no curso de integração à carreira magistério como espaço-tempo para que os ingressantes possam aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento, a organização e a estrutura que envolvem a SEDF.

**Os cursos da EAPE:** fundamentais. **A Secretaria de Estado e Educação do DF:** conheço pouco.  
(Professor 4 – completamento de frases)

A fala da professora 5, abaixo, demonstra que a obrigatoriedade foi o fator objetivo que a fez ingressar no referido curso, entretanto, a sua permanência se deu em virtude do delineamento da formação, que lhe trouxe recursos subjetivos para a sua prática como sujeito docente. Mais do que tratar de conteúdos que fizeram parte do processo seletivo para o ingresso na SEDF e, portanto, seriam conhecidos por grande parcela do professorado, é importante que o curso seja estruturado em um modelo de discussão dos princípios e diretrizes que regem o trabalho pedagógico em consonância com as vivências na escola e na SEDF no período de ingresso docente.

Na realidade eu me inscrevi nesse curso, pois foi comentado que era obrigatório. Depois no decorrer do próprio curso descobri que a informação não procedia. O curso na realidade trata muito mais sobre as diretrizes e bases. Foi muito produtivo, pois a professora nos dava espaço para tratarmos dos problemas gerados nas escolas, aos quais geravam muitos conflitos. Não sei se o curso toma o caminho que esse teve, mas foi muito bom poder intercalar a teoria com o que realmente acontece nas escolas. Eu diria que foi muito proveitoso. (Professora 5 – dinâmica conversacional)

**Os cursos da EAPE:** poucas opções. (Professora 5 – complemento de frases)

A atual sede da EAPE é localizada em Brasília, o que por vezes dificulta ou impossibilita a participação dos professores nos cursos, seja por fatores de locomoção e/ou de distância entre a EAPE, a escola em que trabalham e as suas respectivas residências. Entretanto, o modelo de descentralização do local de realização dos cursos tem sido um fator facilitador e influente na participação do professorado na formação continuada da EAPE. Aos poucos, os cursos estão ganhando mais espaço dentro das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e, assim, os professores que tinham a sua participação inviabilizada pelos fatores de distância entre os locais de formação e de trabalho conseguem iniciar e concluir os cursos de forma mais compatível com a sua jornada de trabalho.

Eu me inscrevi em três cursos no ano passado: letramento lúdico e criativo, Proinfo e Educação Física. O último pareceu ter uma proposta de formação boa, mas não pude participar por incompatibilidade de horário. Os outros dois consegui concluir, pois eram na minha regional e bem próximos da escola. (Professor 4 – dinâmica conversacional)

A seguir, o relato do professor 4 nos remete aos estudos de Scoz (2009) onde a autora afirma que os cursos tem se voltado à transmissão de novos conteúdos em busca de uma mudança na ação docente sem considerar a subjetividade dos sujeitos docentes em seus modos de aprender e ensinar, sem considerar o que esses sujeitos julgam ser necessário mudar, inovar e refletir coletivamente.

Os cursos procuram fundamentação teórica no Currículo em Movimento, ou seja, simulam situações de aprendizagem na tentativa de oferecer reflexões para a mudança das práticas de aula. Todos eles me apresentaram projetos e recursos que eu não conhecia e isso foi importante. Mas de forma geral, eles estavam mais orientados a mudar práticas do que gerar um momento de trocas de experiências entre os cursistas. Acho que todos eles poderiam dar mais subsídios para aplicabilidade das reflexões do curso nas coordenações pedagógicas nas escolas. (Professor 4 – dinâmica conversacional)

É importante que haja um diálogo entre os estudos sistemáticos propostos pela EAPE e os momentos formativos na coordenação escolar. Frequentemente, o que se percebe é que os professores estão um movimento de aplicação do que aprendem nos cursos diretamente em suas salas de aula, sem oportunidades de compartilhar e discutir em suas escolas o que aprendem em outros espaços. Também podemos perceber o inverso, quando alguns cursos não consideram o que

os docentes têm vivido em sala de aula e em suas escolas e quais sentidos subjetivos produzem sobre isso. Cruz (2012) complementa esse pensamento ao explicar que as secretarias de educação por vezes implantam projetos que não condizem com as necessidades das escolas e nos leva a refletir sobre como os professores subjetivarão essas experiências.

Assim, destacou-se, em relação às políticas públicas de formação de professores, que as secretarias municipais de educação têm desenvolvido um papel importante ao promoverem ações de formação continuada que visam suprir lacunas da formação inicial. Porém, em alguns casos, os projetos das secretarias nem sempre estão sintonizados com o cotidiano das escolas, nem tampouco respeitam os saberes já construídos pelos professores, apresentando projetos inesperados em qualquer época do ano sem prévio aviso. (CRUZ, 2012, p. 116)

Construindo a relação entre os cursos formativos e a coordenação pedagógica, consideramos que, assim como é importante debater sobre a prática escolar nos cursos formativos, é fundamental que no espaço-tempo da coordenação pedagógica haja a possibilidade de intersecção entre os diferentes cursos que os professores da escola estejam participando, como meio de compartilhar e discutir os saberes voltados para a realidade específica da instituição.

## **Acolhimento**

A palavra “acolhimento” surgiu em vários momentos de conversa informal tanto no ambiente escolar quanto em redes sociais. É interessante notar que a primeira definição para a palavra “acolher” encontrada no dicionário Houaiss é “oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar (-se), amparar (-se)”, retratando justamente o que estes professores esperavam no momento inicial dentro de sua escola e não encontraram.

Olha, não houve, efetivamente, uma acolhida. Fomos entrando no meio do furacão, mesmo. No meu turno havia 13 professores e desses, 11 eram novos na secretaria, nos quais eu me incluía. Como uma escola recebe quase todo o seu quadro de professores novatos e não explica o minimamente o funcionamento da instituição? Não sabíamos como preencher um diário, como funcionavam os tramites burocráticos, onde estavam os relatórios das crianças (para podermos conhecer o trabalho que já havia sido feito com elas, quais eram suas dificuldades etc), como tínhamos acesso à cópias, livros etc. Ou seja, coisas fundamentais para a realização de um bom trabalho, nenhuma reunião específica foi feita de forma a esclarecer esses pontos e fomos aprendendo na marra, mesmo. (Professora 3 - questionário)

A fala da professora 3 ilustra uma especificidade do ingressante que é a sua relação com a organização da escola. Nota-se que a docente demonstrou ter ciência de algumas de suas funções, como o preenchimento do diário e fazer os relatórios dos alunos, porém, apresentou dificuldade na execução desses e de outros processos que eram comuns às suas práticas anteriores, pois são processos específicos de cada instituição. Tomando o diário da SEDF como exemplo, existem campos de “projeto interventivo” ou “reagrupamento” a serem preenchidos que são diferentes ou



inexistentes em outras redes de ensino. Dessa forma, é fundamental a criação de espaços de instrução e esclarecimento sobre a organização da escola para os professores ingressantes, independente do tempo em que estão na carreira.

Foi um processo extremamente desgastante, pois, além do trabalho em sala de aula, que requer muito tempo e dedicação, a todo instante nos confrontávamos com situações que nos tiravam do sério, por uma falta de informação, de simples avisos. (Professora 3 - questionário)

**O acolhimento na escola:** laissez-faire. (Professor 4 – completamento de frases)

Segundo a fala dos docentes nos instrumentos de pesquisa, seus desabafos via redes sociais e suas expressões de frustração/indignação, o acolhimento se deu como um mero “receber, admitir (algo); aceitar” a chegada dos professores sem a mínima preocupação com suas dúvidas, dificuldades ou ideias.

Uma prática indicada por Marcelo (1999, p. 123) em programas de iniciação é proporcionar informação. O ato de fornecer informação escrita “acerca de disposições legais, meios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que possa ser necessário durante o primeiro ano” é uma estratégia favorável para desencadear outras possibilidades formativas no desenvolvimento profissional do ingressante. Isso permite que o professor tenha um conhecimento inicial sobre o funcionamento e organização da rede e da escola em que está inserido, e progressivamente possa se constituir como um sujeito daquele grupo profissional. Pois, se o sujeito docente é aquele que produz sentidos subjetivos e gera novas alternativas frente às situações de seu exercício profissional, é importante que ele conheça a organização do contexto que está inserido.

Eu costumava dizer que encontramos a escola abandonada e a ocupamos. Meu sentimento era de que estávamos, apesar de juntos, sozinhos. (Professora 3 - questionário)

No geral me senti como um operário. Não senti nenhum esforço por parte da escola em nos (professores recém-contratados) manter como parte da equipe, que valorizasse a nossa condição de concursado em detrimento dos inúmeros contratos temporários que tinham. Acreditava que seria diferente, pois ter professores efetivos é condição propícia para o desenvolvimento de projetos. Penso até que a chegada de professores efetivos novos no meio do ano seja um tanto frustrante para a escola e neste sentido a falta de interesse em manter vínculos com os novos pode ter tido este fato como base. (Professor 4 - redação)

O processo de socialização e acolhimento docente relatado acima envolve o conjunto de profissionais da escola no movimento de receber o professor ingressante, num processo de aceitá-lo como novo integrante do grupo profissional; recebê-lo com as informações organizacionais, administrativas e pedagógicas necessárias ao seu exercício docente; ampará-lo em

suas dificuldades e dúvidas; atendê-lo em suas solicitações e possibilidades profissionais, e dar o suporte necessário para que ele se socialize em seu contexto de ensino.

**Os primeiros dias na escola:** são tensos. **Minhas primeiras impressões na SEDF:** desorganização. **A inserção na minha primeira escola:** um caos. (Professora 1 – completamento de frases)

O acolhimento concebido como um primeiro contato do professor com os profissionais e com a escola se constitui se constitui em um momento favorável para a construção da coletividade docente. Seu sentimento de empolgação por ingressar em uma nova rede de ensino, por querer colocar em prática os seus projetos ou ainda por ter sido aprovado em um concurso público se revela em uma expressão subjetiva favorável ao enfrentamento dos desafios encontrados na escola. Nesse sentido, o papel dos demais profissionais, sobretudo dos gestores, é de se responsabilizar junto com os professores pelas dificuldades e possibilidades que o ambiente escolar apresenta. O que se percebeu no acolhimento relatado foi o contrário, os gestores apresentaram os problemas e deixaram nas mãos dos ingressantes sem qualquer auxílio.

Considerando o contexto da contratação na rede pública, que recebe profissionais em diferentes períodos do ano de acordo com suas demandas, entende-se que fica inviável, por exemplo, convocar uma reunião com todo o corpo docente e os demais servidores para apresentação do grupo profissional e discussão da estrutura organizacional da instituição logo na chegada de um ou mais ingressantes na escola. Esse modelo de reunião ocorre no começo do ano letivo, na semana pedagógica, quando os professores se apresentam na escola. Entendemos, porém, que, considerando a inviabilidade inicial, a instituição deve se reorganizar em seu planejamento de reuniões de coordenação para que o mais breve possível haja a integração dos ingressantes com os demais professores e servidores da escola. Isso porque a ação docente não se restringe à sala de aula, mas, se relaciona com a escola e o contexto social em que está inserida. É preciso que o ingressante se integre aos projetos da escola; às atividades pedagógicas que são realizadas entre as classes, como o reagrupamento; aos atendimentos especializados que são realizados aos seus alunos por outros profissionais da escola; às demandas administrativas da instituição; dentre outros. Há que se considerar que as solicitações que emanam da organização geral da escola podem interferir diretamente no espaço específico de atuação do professor, que é a sua sala de aula.

Cheguei empolgada à secretaria de educação do DF, lembro que a empolgação permanece, mas confesso que em alguns momentos foi abalada. A primeira impressão da escola e das pessoas que nela trabalhavam na época foi angustiante, pois preferiam nos aterrorizar com falas e posturas em relação aos alunos que ali estudam e também em relação à comunidade onde a escola está inserida. (Professora 5 – redação)

Praticamente, me mostraram a escola e falaram que eu tinha um aluno terrível. (Professora 2 - questionário)

Foi horrível. Estritamente instrumental por parte da gestão e carregado de estereotipações de alunos por parte dos professores antigos. [...] Não há uma concepção de infância clara que respalde o trato com as crianças. (Professor 4 - questionário)

Os trechos acima demonstram um aspecto preocupante na relação que a escola estabelece com os seus alunos, que é o foco na disciplina em detrimento de outros elementos que influenciam na constituição da criança e nos seus processos de aprendizagem. O que se percebe nos diversos relatos é que a constituição da subjetividade social da escola está permeada por práticas de estereotipação sobre os alunos. Como a professora 3 havia salientado, é fundamental que a escola possibilite que os professores ao ingressarem tenham um conhecimento prévio do histórico de seus alunos e, se possível, conversem e compartilhem das experiências dos professores anteriores da turma. Isso porque quanto maior o conhecimento de quem é o público a ser atendido, maiores são as possibilidades de planejamento e ação de aulas. Porém, o que se percebe é que a instituição se preocupa com alunos indisciplinados por não se enquadrarem em seu ideário comportamental, por vezes sem investigar as causas de tal comportamento, e não entrevê outros alunos silenciados pelo caos da busca pela ordem e paz no ambiente escolar.

Os aspectos relativos a indisciplina dos alunos são importantes e devem ser considerados, pois, interferem no andamento da aula e no rendimento do processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos indisciplinados, quanto da professora e dos demais alunos. Ou seja, provoca conflitos na turma e, quando atinge níveis que fogem ao controle docente, costuma se tornar um problema na escola. Entretanto, elementos relativos às necessidades educacionais especiais, por exemplo, se não trouxerem problemas de indisciplina, comumente são abrandados ou até esquecidos pela gestão.

Duarte (2014) comenta que diversos estudos sobre o professor iniciante trazem o tema da indisciplina como uma das principais dificuldades enfrentadas no início da carreira. Todavia, quando essas experiências de indisciplina são situações experimentadas pelo professor ingressante, este pode se munir de mais recursos e reorganizar a sua prática frente às tensões e aos conflitos de sala de aula.

### **Considerações finais**

É importante delinear categorias e fases no desenvolvimento profissional, percebendo regularidades em momentos comuns à grande maioria dos professores, porém, ressaltamos que

essas fases não ocorrem de forma linear e nem todas irão se manifestar na prática docente individual. Isso se observa particularmente no estudo do ingresso docente, onde os professores ingressantes não são necessariamente iniciantes, o que indica que podem estar em fases distintas de suas carreiras. Igualmente, ainda que todos fossem iniciantes, esse fato não garantiria que cada um se encontrasse na mesma etapa. Por quê? Por que cada sujeito docente produz sentidos subjetivos não apenas a partir do contexto e momento vivido em seu momento atual, mas, traz cargas emocionais, simbólicas, históricas que se articulam e se encadeiam nas suas produções subjetivas.

Enfatizamos o valor de momentos formativos para conhecer e produzir conhecimento sobre a instituição escolar em que o docente irá trabalhar antes e durante a entrada efetiva em sala de aula. Que a formação seja construída coletiva e reflexivamente com professores experientes no contexto específico de determinada escola, possibilitando uma tutoria de articulação teórico-prática para os ingressantes. É essencial que os processos formativos possibilitem a expressão simbólico-emocional do docente, de modo a favorecer sua constituição como sujeito de sua prática pedagógica, construindo redes dialógico-relacionais onde seja possível refletir e debater sobre a ação docente. Tal debate deve considerar tanto os aspectos objetivos quanto o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social, observando o tempo subjetivo de cada docente e a construção de sua profissionalidade.

O tempo subjetivo de cada docente é dinâmico e singular. No processo de ingresso docente, o referido tempo pode se apresentar de forma multifacetada com especificidades paradoxalmente manifestas e latentes. Faz-se necessário voltar a atenção para as nuances simbólico-emocionais dessa nova fase da carreira, mas, de modo que não limite a esse momento, pelo contrário, que as produções subjetivas dos sujeitos docentes sejam objeto de constante reflexão dos integrantes do ambiente escolar.

### **Referências bibliográficas**

CAMPOLINA, L. O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Processo subjetivos e inovação educativa: um estudo de caso com base na epistemologia qualitativa. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Diversidade metodológica na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção Políticas Públicas de Educação).

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

CURADO SILVA, K. A. C. P.; NUNES, D. F. **Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira.** (s.n.) 2015.

DUARTE, S. M. C. A. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2014.

FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00. Pp. 103-119.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar./2002.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social – A emergência do sujeito.** Trad.: JOSCELYNE, V. L. M. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thompson, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HUBBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

SCOZ, B. J. L. Aprendizagem e Ensino de Professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

**Recebido em:** 01.06.2016

**Aceito em:** 11.07.2017