UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUANA FUSSINGER

INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES VIVIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2020

F994i Fussinger, Luana
Ingresso, permanência e desenvolvimento profissional : um estudo sobre os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante / Luana Fussinger. – 2020.
133 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI Câmpus de Frederico Westphalen, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro"

1. Educação 2. Desenvolvimento profissional 3. Professor inicial 4. Professor – docência I. Título

C.D.U.: 371.13

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

LUANA FUSSINGER

INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES VIVIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2020

LUANA FUSSINGER

INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES VIVIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro (Orientador)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profª. Dra. Adriana Salete Loss
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof. Dr. Martin Kuhn
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

FREDERICO WESTPHALEN
2020

Dedico este trabalho à minha família,

a base de tudo!

AGRADECIMENTOS

Como tudo na vida, a caminhada do Mestrado foi possível porque, ao longo desse período, pessoas muito especiais se fizeram presentes me apoiando, acompanhando e incentivando para que cada passo fosse dado.

Neste pequeno espaço, gostaria de expressar meu sentimento de gratidão e meu reconhecimento, primeiramente, a Deus que sempre me acompanhou e deu força para persistir nos meus propósitos. Por continuamente guiar minha caminhada, permitiu com que encontrasse pessoas que foram únicas e importantes para a concretização de mais uma etapa muito significativa em minha vida.

Com ênfase, gostaria de manifestar a gratidão à minha família, especialmente aos meus pais Marlô e Nestor, que legaram a mim seus desejos de poder estudar e, por isso, lutaram dia a dia comigo, sempre me fortalecendo e ajudando a tornar esse sonho possível. Além disso, não poderia deixar de mencionar meu irmão, Igor, que sempre se dispôs a me ouvir, conversar e ajudar em todos os momentos que se fizeram necessários. O esforço, a persistência, o caráter e, principalmente, a humildade são os melhores exemplos que me foram propiciados e que os tornam minha inspiração diária. Admiro e amo muito vocês!

Como parte da minha família, diariamente, mediante as conquistas, desafios e dificuldades, se fez presente um grande incentivador, meu companheiro Dalvani. Obrigada por cultivar mais esse sonho comigo, acreditar em mim e me ajudar nos momentos em que mais precisei. Você é o que me mantém na constante luta por meus sonhos e, por isso, essa conquista também é sua!

Não poderia deixar de mencionar meu orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, um exemplo de pesquisador e, principalmente, de professor, como gosta de ser chamado. Obrigada professor por todos os seus ensinamentos e pelo que me oportunizou construir e aprender nessa caminhada. Sua sabedoria e disposição para orientar, pesquisar e compartilhar conhecimentos permitiram com que cada passo pudesse ser dado na construção dessa dissertação.

Gostaria de externar minha gratidão a Prof.ª Rosane de Fátima Ferrari, orientadora da graduação, que contribuiu significativamente na construção da minha trajetória acadêmica. Obrigada pelos momentos compartilhados, pelos vínculos construídos e, principalmente, pelo incentivo para dar continuidade à pesquisa no Mestrado.

Nesse espaço, gostaria também de agradecer aos professores da banca de qualificação e defesa que, com um olhar atento, contribuíram para a construção da dissertação. Os

apontamentos, sugestões e compreensões dos mesmos contribuíram significativamente para qualificação desse trabalho.

Meus agradecimentos direcionam-se também aos demais professores, à coordenação, às secretárias do PPGEDU, aos colegas da turma de 2018 e, em especial, as colegas Graciela e Simoní, que através do conhecimento, dos saberes, das relações e dos momentos compartilhados deixaram marcas significativas nessa caminhada.

Além disso, a pesquisa não seria possível sem os professores iniciantes, que participaram da entrevista e contribuíram dividindo suas percepções. Vocês são a essência do que é discutido neste trabalho e permitiram com que pudesse visualizar a docência iniciante a partir de outras lentes.

Quero agradecer também as minhas amigas, demais familiares, colegas de trabalho e aos meus alunos que, de uma maneira ou outra, através de seus gestos de carinho e palavras de incentivo também manifestaram seu apoio neste momento.

Por fim, agradeço a CAPES pela bolsa de estudos, a qual me possibilitou a realização do curso de Mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa investiga se os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante no processo de ingresso na carreira influenciam na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional. O ingresso na carreira envolve, sobretudo, a transição do professor em formação inicial para a vida profissional, ou seja, dá continuidade à formação e implica na constituição docente. Esse período é marcado pela aprendizagem profissional e pelo enfrentamento da complexa realidade da profissão, suscitando sentimentos e emoções de diversas naturezas. Nesse sentido, essa dissertação orientou-se pelo problema de pesquisa: os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, podem influenciar sua permanência e desenvolvimento profissional? O objetivo geral desdobrou-se em cinco objetivos específicos, os quais estruturam as seções da dissertação. Para alcançar os objetivos propostos, definiu-se o tipo de pesquisa como hermenêutica e a abordagem como qualitativa. O estudo teve como uma das etapas a pesquisa de campo e a técnica utilizada para a produção de dados foram entrevistas semiestruturadas. Como o método para a análise dos dados produzidos, utilizou-se a análise de conteúdo. A pesquisa envolveu como sujeitos quinze professores iniciantes, em processo de ingresso na carreira docente, com até cinco anos de exercício profissional, que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada seção da dissertação cumpriu objetivos específicos definidos na estruturação do projeto. A primeira contextualizou o cenário da formação de professores no Brasil e compreendeu o que se entende por processo de ingresso na carreira docente. A segunda apresentou reflexões sobre a associação entre emoções, sentimentos e a docência. A terceira, considerando os dados produzidos pela pesquisa de campo, identificou os sentimentos e emoções que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente, assim como, evidenciou percepções dos professores iniciantes acerca de como os sentimentos e as emoções influenciam em sua permanência e em seu desenvolvimento profissional. O estudo realizado permite concluir que os sentimentos e as emoções experienciados no processo de ingresso na carreira estão diretamente relacionados com a permanência e o desenvolvimento profissional, pois constituem a leitura que o professor iniciante faz do contexto escolar e de sua atuação profissional. Tal constatação anuncia à necessidade de iniciativas que fortaleçam a iniciação à docência e integrem a formação de professores o desenvolvimento da profissionalidade e da pessoalidade do professor.

Palavras-chave: Professor iniciante. Ingresso profissional docente. Sentimentos e emoções. Permanência. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This research aims to investigate if feelings and emotions lived by the fresh teacher at the beginning of his career influence his permanence and professional development. The career entry concerns, most of all, the transition of the teacher in initial training to professional life, what means the continuity of the training and leads to the teacher identity. This period of time is marked by the learning of the profession and by the facing of the complex reality of the field, resulting in feelings and emotions of diverse nature. In this dissertation was guided by the following research problem: can the feelings and emotions lived by the fresh teacher at the beginning of his career influence his permanence and professional development? The main objective originated more five specific objectives on which are based the sections of this dissertation. In a way to answer the given objectives, it was defined this research of hermeneutic nature and qualitative approach. One of the steps of this study is the field research in which semi-structured interviews were the used technique to the production of data. The content analysis was the used method to understand the produced data. The research was answered by fifteen fresh teachers entering the teaching career, up to five years of professional activity, and that work in kindergarten and in the first grades of the elementary education. Each section of the present dissertation intended to follow the specific objectives defined in the structure of the project. The first section aimed to contextualize the scenario of the teacher training in Brazil and what is said about the process of entering the teaching career. The second one intended to evidence the association of emotions, feelings and teaching activity. The third, considering the produced data by the field research, targeted to identify the feelings and emotions present and that accompany the entering at the teaching career throughout, as well as to show the perceptions of the fresh teachers about how feelings and emotions influence their permanence and professional development. This study points that the feelings and emotions experienced in the begging of the career are directly related to the permanency and professional development once it influences the way the teacher reads the school context and his professional performance. Also, the results point to the need for initiatives that stimulate the initiation to the teaching career and integrate the training to the development of the teacher as a professional and individual.

Keywords: Fresh teacher. Entering of teaching career. Feelings and emotions. Permanence. Professional development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DESDOBRAMENTOS NO INGRESSO PROFISSIONAL DOCENTE 18

2.1 Um olhar para a história da formação de professores no Brasil 23

2.2 Por menos descontinuidades e mais pessoalidade na formação docente 28

2.3 Ingresso na carreira docente: período de sobrevivência e/ou descoberta? 35

3 DIMENSÃO EMOCIONAL: PERSPECTIVAS E RELAÇÕES COM A DOCÊNCIA 45

3.1 Fundamentos da dimensão emocional: do dualismo ao movimento estético 49

3.2 Dimensão emocional e seus desdobramentos na educação 55

3.3 Entendendo a docência a partir da dimensão emocional 60

3.4 Desenvolvimento profissional docente e suas relações com a dimensão emocional ... 65

4 SENTIMENTOS E EMOÇÕES DA DOCÊNCIA INICIANTE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 74

4.1 Perfil dos professores iniciantes participantes da pesquisa 76

4.2 Processo de ingresso profissional e suas implicações na permanência do professor iniciante 80

4.3 Relações entre emoções, sentimentos e docência: percepções dos professores iniciantes 91

4.4 Docência iniciante e o desenvolvimento profissional 101

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

REFERÊNCIAS 117

APÊNDICES E ANEXOS 123

APÊNDICE A - Termo de Autorização 124

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 125

APÊNDICE C - Questões Norteadoras para a Entrevista 127

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa 129

1 INTRODUÇÃO

Novas aprendizagens e saberes, dificuldades, anseios, desafios e incertezas constituem o cenário do professor iniciante no processo de ingresso na carreira docente. O mesmo é recorrente em professores no início da carreira, pois lidam pela primeira vez com situações de diversas naturezas que requerem muito mais do que modelos pré-estabelecidos de como atuar e, por isso, desvelam as carências e lacunas dos processos formativos. Nesse sentido, é importante reconhecer que os estudos direcionados ao ingresso profissional possibilitam pensar na formação de professores, haja vista que esse período dá continuidade à formação inicial e deixa marcas profundas na constituição da identidade do professor.

Sendo reconhecido como "choque de realidade", período de "sobrevivência" ou "descobertas" por autores como Huberman (2000), Tardif (2013) e Cavaco (1992), o ingresso na carreira docente, no presente estudo, é compreendido pelos cinco primeiros anos de atuação na docência. Esse momento, que ainda possui vínculos próximos com a formação inicial do professor, é marcado pelo enfrentamento da complexa realidade da profissão e pela transição da vida de estudante para a vida profissional. Constitui assim, um período de aprendizagem intensa na profissão docente, influenciando o futuro na carreira, a relação com o trabalho e a construção de sua biografia profissional.

Ao direcionar suas investigações para a formação de professores, Esteve (1999) salienta que há um aumento das exigências que se fazem ao professor, atribuindo-lhe um número cada vez maior de responsabilidades. Todavia, em descompasso com essa questão, apesar "[...] de se exigir que os professores cumpram todas estas 'novas' tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores." (ESTEVE, 1999, p. 100). O autor também observa que o professor continua a ser formado nos velhos modelos normativos e a partir de uma razão instrumental. Nesse sentido, não é de estranhar que sofram autênticos "choques de realidade" ao ingressarem, sem formação adequada, para ensinar em contextos escolares complexos e permeados por desafios e dificuldades.

Os anos iniciais da docência são relevantes, pois envolvem não só a transição entre a graduação e a vivência docente, como também o direcionamento da base teórica e dos saberes construídos ao longo da formação. Nesse período, a formação poderá tanto ser aprofundada e fazer sentido ao professor iniciante, quanto ser ignorada em prol da mera prática instrumental. Nesse processo, mediante as demandas do ensino, os professores iniciantes buscam por amparo teórico e respostas que possam auxiliá-lo. Todavia, geralmente recorrem às "receitas

prontas" e às práticas fragmentadas e reducionistas. Assim, em descompasso, a relação teoria e prática, quase sempre, tende a ser desconsiderada.

Ao iniciar na docência, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades que constituem a escola. Geralmente, os professores iniciantes atribuem às dificuldades encontradas à discrepância entre teoria e prática presentes no processo formativo e na escola. Por isso, muitas vezes, acabam evocando suas memórias e crenças, ou seja, suas experiências enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias. Não é apenas a relação entre teoria e prática que está implicada no processo de ingresso profissional, uma vez que a falta de apoio e orientação nas escolas, juntamente com as incertezas sobre a docência e a carreira, demonstram a necessidade de analisar o processo de ingresso profissional a partir de uma leitura mais alargada, além da própria escola ou da formação por si só.

A estrutura política, as relações entre pares, a crescente precarização e instrumentalização do trabalho pedagógico, bem como as concepções que o professor tem da profissão, o desejo de atuar e permanecer na docência, as situações decorrentes que enfrenta, entre outras questões, levam-no a sentimentos, emoções e reações diversas. À vista disso, além da formação e das diferentes situações e vivências do professor iniciante no ingresso profissional, considerou-se necessário compreender a sua disposição emocional. Optou-se por esse direcionamento, uma vez que os elementos relacionados à dimensão emocional, interferem, influenciam, mobilizam, dificultam ou até mesmo facilitam o processo de ingresso, permanência e desenvolvimento profissional.

Ao considerar o professor iniciante, percebeu-se a necessidade de discutir a permanência em decorrência do elevado número de docentes que, em processo de ingresso profissional, abandonam a profissão em virtude da insatisfação com o trabalho desenvolvido, dos baixos salários, dos problemas de indisciplina relacionados aos alunos, da falta de apoio, etc. Já o desenvolvimento profissional será considerado, uma vez que a natureza do ensino e o ingresso profissional requerem que os professores disponham-se ao mesmo, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada. Compreendendo um conceito mais alargado, o desenvolvimento profissional está atrelado às histórias pessoais e profissionais que permeiam a docência.

A partir dos pressupostos apresentados é possível inferir que escolha pela temática da docência iniciante e sua relação com a dimensão emocional, está diretamente relacionada com a minha trajetória profissional. Sou pedagoga e professora em processo de ingresso na carreira docente. Por meio da investigação procuro também ampliar o olhar construído a partir da Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, bem como, dar continuidade aos

estudos oportunizados através do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e as investigações da graduação, realizadas através da Iniciação Científica e do Trabalho de Conclusão de Curso. Durante esse período, pesquisei as contribuições da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem e, ao finalizar essa etapa, pude compreender a necessidade de investigar as outras dimensões que constituem o sujeito.

Atrelado a isso, não posso desconsiderar as vivencias enquanto professora iniciante, que trouxeram profundas motivações para a realização do presente estudo. Na docência iniciante, perpassando por diferentes cenários e espaços de atuação profissional, reconheço a complexidade desse processo e suas implicações no ser professor. Os primeiros anos na profissão, além de marcarem a constituição da minha identidade enquanto docente, revelam as carências formativas, as ambivalências dos processos educativos e as intencionalidades que operam e limitam a trajetória do professor. As reflexões sobre essa temática foram tecidas, sobretudo, com a intencionalidade de dar voz ao professor iniciante e compreender os movimentos que envolvem o ingresso profissional e a formação. Além disso, entendo que analisar o processo de ingresso profissional é um passo importante para a relação entre processos formativos iniciais, continuados e a atuação profissional. Corroborando com essa perspectiva, a dimensão emocional no processo de ingresso profissional trata-se de uma possibilidade de estudo relevante, que demanda ser compreendida, analisada e problematizada pela formação de professores.

Com vista a investigar aspectos significativos já pesquisados e fazer um levantamento das produções acadêmicas sobre o assunto, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. O olhar para as produções possibilitou um recorte mais preciso para a pesquisa, assim como, demonstrou a necessidade de mais investigações que integrem dimensão emocional e ingresso profissional docente. A busca realizada considerou a produção do período de 2007 – 2017 e, por meio desta, selecionaram-se Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) que se aproximaram da temática proposta, compreendida pelos seguintes descritores: “Professor Iniciante”; “Emoções e Sentimentos”; “Ingresso na carreira docente”.

Do total, foram coletados 175 trabalhos, sendo 134 DM e 41 TD. Mediante os dados encontrados, optou-se pela leitura dos resumos para análise da relevância dos temas abordados, bem como, a aproximação com a pesquisa. Durante a busca se percebeu que muitos trabalhos relacionam-se ao descritor “Professor Iniciante” e, em menor quantidade, apresentam-se as produções referentes às “Emoções e Sentimentos” e ao “Ingresso na carreira docente”. A busca do descritor “Professor Iniciante” totalizou 93 trabalhos, enquanto que para

“Emoções e Sentimentos” a produção correspondeu a 68 trabalhos, e para “Ingresso na Carreira Docente” 14 trabalhos. Dos 175 trabalhos localizados, observou-se que mesmo que a temática concernente ao “Professor Iniciante” venha sendo estudada nos últimos anos, poucos trabalhos apresentam relação com as emoções e sentimentos, o que demonstra a necessidade de investigar essa questão, como proposto para essa dissertação. Com base na leitura dos resumos, cinco Dissertações de Mestrado foram consideradas pertinentes à investigação e, por isso, serão discorridas na sequência.

Partindo do pressuposto de que as pesquisas envolvendo o professor iniciante vêm possibilitando importantes reflexões para a prática pedagógica e para a formação de professores, a dissertação de Pienta (2007) intitulada “Aprendendo a Ser Professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do Professor Iniciante”, traz o estudo de como se dá a construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Para compreender como se constitui o professor, bem como as principais dificuldades dessa fase profissional e suas iniciativas para enfrentá-las, a pesquisa foi realizada com profissionais recém-formados que atuam na Rede Municipal de Ensino, de um bairro da periferia, de uma grande cidade. A partir do estudo realizado pela referida autora, algumas reflexões compreendem a ideia de que, muitas vezes, o professor iniciante não está preparado para as adversidades do trabalho e, em certos contextos, direciona-se para esse profissional as piores turmas, horários e condições de trabalho. Contudo, em meio às dificuldades decorrentes, a pesquisa apresenta também que os professores iniciantes acabam tomando iniciativas, buscando colaboração de outros professores iniciantes e da equipe pedagógica, além de optarem por uma formação complementar.

Nessa perspectiva, ao abordar as dificuldades, iniciativas e dilemas que permeiam o fazer docente no início da carreira, o estudo traz discussões pertinentes acerca do distanciamento e da desarticulação entre os programas de formação e a realidade das escolas, o que têm reforçado a insegurança e o desespero dos jovens profissionais frente às exigências atuais da docência. Em virtude disso, Pienta (2007, p. 110) considera, sobretudo, que: “Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica.” Ainda sublinha que, os programas de formação precisam ouvir e valorizar o professor iniciante.

Com a dissertação referente aos “Professores Iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente”, Cassão (2013) ao investigar o início da carreira docente, buscou estabelecer a relação entre a profissionalidade docente e as marcas de alteridade. As marcas de alteridade são entendidas como aquilo que fica após o encontro do

professor iniciante com o contexto educativo, através das situações e acontecimentos vividos em contato com os pares (professores), alunos, gestores, pais e funcionários. Nas práticas cotidianas narradas pelos participantes da pesquisa, identificaram-se as marcas de alteridade que estavam presentes no início da carreira docente. São elas: o silêncio; o isolamento; a invisibilidade; a solidão do trabalho docente; as práticas perversas; o educar os ouvidos; a responsabilidade docente; a amizade; as armas; as escolhas; a saudade. Por meio dessas marcas de alteridade, são indiciados caminhos de formação e possibilidades para se pensar no início da carreira do professor e no seu processo de inserção na escola. Ao mesmo passo, possibilita com que os formadores de futuros professores, "[...] pensem em novas propostas de formação docente e ainda, para olhar o outro – os sujeitos inseridos no contexto educativo – enquanto formador do professor, percebendo assim a relação estreita entre a profissionalidade docente e alteridade." (CASSÃO, 2013, p. 8).

Dando continuidade, a dissertação de Duarte (2014) intitulada "Tornar-se Docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente", por sua vez, discute a questão de que o professor iniciante encontra dificuldades para realizar seu trabalho ao inserir-se no contexto escolar e relacionar os conhecimentos construídos na formação inicial com as demandas da prática. A autora entende a profissionalidade como um processo de desenvolvimento e de constituição do ser docente. Em contraposição a concepção vinculada ao discurso do pragmatismo, buscou compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública.

No estudo realizado, Duarte (2014) define que múltiplas determinações acabam operando no processo de tornar-se docente, tais como: a formação inicial e continuada, o *lócus* de atuação profissional, a vida dos sujeitos, as condições de trabalho e o momento histórico (transformações do mundo do trabalho, políticas educacionais, legislação). Por conseguinte, também sublinha que no início da carreira, o professor iniciante, submetido à organização e as imposições, tem reduzida sua autonomia e se expõe a uma rotina na qual não se reconhece e não tem apoio. Em meio a esse cenário, a referida autora propõe alternativas para os problemas que vêm minimizando as possibilidades de trabalho e a emancipação docente. Dentre elas, destaca-se a ideia de pensar a profissão docente e na sua especificidade tendo como princípio uma sólida formação teórica, cultural e, principalmente, humanista, uma vez que é preciso repensar a lógica da formação inicial e continuada.

Trazendo a afetividade para as discussões acerca do professor iniciante, Santos (2014), através de sua dissertação "Professor Iniciante Aprender a Ensinar: sentimentos e emoções no

início da docência", buscou entender quem é o professor iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, bem como, quais são as emoções e sentimentos que envolvem o início da carreira desse profissional. Além disso, traz considerações sobre como o coordenador pedagógico ou os pares, compreendidos pelos colegas professores, podem contribuir com o processo de inserção na carreira docente.

Nesta perspectiva, ao analisar as experiências, emoções, sentimentos e o processo de constituição docente, por meio do relato de duas professoras iniciantes, a autora citada, considera a afetividade, pois se dispõe a ouvir o outro e captar seus anseios, frustrações, alegrias e conquistas. Discorre acerca da importância do coordenador pedagógico e dos pares na atuação do professor iniciante, uma vez que sentir-se acolhido é algo que faz toda a diferença, na passagem de aluno a professor. Santos (2014) considera que seja repensado o processo de formação continuada, com vista a considerar o perfil dos professores iniciantes, suas experiências, anseios e expectativas. Além de considerar necessária uma mudança nos cursos de formação inicial, pondera que o apoio da equipe escolar e o desenvolvimento do professor são importantes para uma atuação docente significativa.

Por fim, com a dissertação intitulada "O Papel das Emoções na Construção da Subjetividade do Professor em seus primeiros anos de atuação", Santos (2016) tem a finalidade de indiciar a dicotomia criada pela ciência positivista, que coloca as emoções em posição de erro. Por isso, ao contrário dessa concepção, considera o campo das emoções como um espaço de possibilidades para pensar e agir no panorama das transformações sociais. Nesta ótica, sua pesquisa teve por objetivo estudar a influência das emoções na construção da subjetividade de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em início de carreira.

As emoções foram consideradas por Santos (2016) como processos psicológicos complexos que se desenvolvem em interrelação com outras funções psicológicas superiores, por meio das relações sociais dos indivíduos. Em virtude disso, as emoções possuem uma função diretiva e organizadora não só do comportamento do homem, como também da sua personalidade, que se manifesta por meio da subjetividade. Por isso, a referida pesquisa buscou estudar a emoção enquanto elemento constitutivo da subjetividade dos professores iniciantes.

Santos (2016) salienta que não é possível dissociar os aspectos emocionais da vida do sujeito e entende que as emoções são fundamentais para a maneira como os professores percebem e orientam seu trabalho. Nesse sentido, considera que "[...] é a maneira como vivenciaram as experiências relacionadas à docência que determina como se constituem

professoras hoje, para além das questões de formação." (SANTOS, 2016, p. 148). A autora ainda assegura que, por se tratar de um elemento constitutivo da subjetividade do professor iniciante, a maneira como a emoção é vivenciada e percebida pelos docentes, interfere diretamente em sua práxis. Pontua também, ser necessário o aprofundamento dos estudos a respeito das emoções e sentimentos como constituintes da subjetividade e dos sujeitos, e que essa seja uma temática considerada pela formação de professores. Diante disso, sugere que as pesquisas envolvendo o desenvolvimento emocional sejam fomentadas e problematizadas de modo que a dicotomia razão/emoção deixe de ser predominante na educação.

A partir do levantamento das produções observou-se um aumento dos estudos direcionados ao professor iniciante. Estudos mais recentes acerca da formação de professores não têm mais se limitado à formação inicial e, gradativamente, abrangem também questões relacionadas ao ingresso profissional docente. Os primeiros anos representam um período intenso de aprendizagem e influenciam não só na permanência, como também constituem e dá continuidade a formação do professor. Por isso, torna-se necessário reconhecer os acontecimentos que marcam o início da docência, pois os mesmos adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. Seguindo esse movimento e trazendo outro direcionamento, a presente dissertação diferencia-se das demais, pois além de focar no ingresso profissional docente, reúne a questão da permanência e do desenvolvimento profissional, bem como, pretende compreender como os sentimentos e emoções influenciam nesses processos.

Diante dessas premissas, essa dissertação tem como temática ampla a formação de professores. O tema delimita-se no professor iniciante, seu processo de ingresso, permanência e desenvolvimento profissional, em relação com os sentimentos e emoções. À vista disso, o problema desencadeador da pesquisa ficou assim compreendido: Os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, podem influenciar sua permanência e desenvolvimento profissional? Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa consiste em: Investigar se os sentimentos e as emoções, vividas pelo professor iniciante no processo de ingresso na carreira, influenciam na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional. Os objetivos específicos são: a) Contextualizar o cenário da formação de professores no Brasil; b) Compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente; c) Refletir sobre a associação entre sentimentos, emoções e docência; d) Identificar os sentimentos e emoções que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente; e) Evidenciar percepções dos professores iniciantes acerca de como os sentimentos e as emoções influenciam em sua permanência e em seu desenvolvimento

profissional.

O caminho metodológico, de caráter qualitativo, contempla a realização de revisão de literatura e pesquisa de campo, delineadas por uma pesquisa exploratória e descritiva. Os principais autores que serviram de aporte para o estudo foram Casassus (2009), Chabot e Chabot (2005), Day (1999, 2005, 2011), Estrela (2010), Facci (2004), Hermann (2005, 2018), Nóvoa (1995a, 1995b, 1999, 2009, 2017), Tardif (2013), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. No que se refere ao desenho metodológico da pesquisa, a mesma envolveu como sujeitos, quinze professores em processo de ingresso na carreira docente, com até cinco anos de docência, que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A técnica utilizada para a produção de dados foi à entrevista semiestruturada e, posteriormente, a análise de dados foi construída sob a orientação da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Mediante os pressupostos mencionados, considerou-se também a hermenêutica filosófica a partir do horizonte fenomenológico, uma vez que essa perspectiva compreende a linguagem e, por isso, reconhece as insuficiências de uma análise meramente lógica para dar conta do sentido e da complexidade de qualquer fenômeno. Ao abrir-se as possibilidades da linguagem "[...] o fundamental da hermenêutica reside no fato de ela pretender alcançar o sentido dos fenômenos, que os demais métodos talvez não sejam capazes nem de propor como questão." (PAVIANI, 2013, p. 100). Direcionando-se ao estudo dos fenômenos e de suas essências, a fenomenologia hermenêutica compreende a realidade descrita, os sentidos e suas diferentes significações.

A partir disso, a dissertação está estruturada em três seções. A primeira contextualiza o cenário da formação de professores no Brasil e visa compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente. Direcionando o olhar para a dimensão emocional, a segunda seção, traz reflexões sobre a associação entre sentimentos, emoções e docência. A terceira seção, por sua vez, abriga os resultados e as análises dos dados da pesquisa e identifica os sentimentos e emoções que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente, bem como, evidencia as percepções dos professores iniciantes acerca de como os sentimentos e emoções influenciam em sua permanência e em seu desenvolvimento profissional.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DESDOBRAMENTOS NO INGRESSO PROFISSIONAL DOCENTE

O campo de estudos acerca formação de professores ampliou-se muito nos últimos anos, alargando sua influência e dando origem a uma produção científica de grande relevância. Ante esse cenário, mais recentemente, observa-se que as pesquisas com enfoque no professor têm se direcionado para suas vozes, vidas e identidades, com o propósito de discutir a construção da sua profissionalização, reconstruir sua história de vida, sua memória, entre outras questões. Nesse movimento, ao direcionar o olhar para a docência iniciante, essa seção, em sua intencionalidade, busca contextualizar o cenário da formação de professores no Brasil, bem como, compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente. Para desvelar as questões propostas, num primeiro momento, além de uma contextualização sobre a formação de professores, é apresentado um breve recorte histórico sobre esse campo. No decorrer da seção, também é discutida a razão[1] que opera sobre os processos formativos docentes e, mais profundamente, o processo de ingresso profissional docente.

No que se refere ao campo compreendido pela pesquisa, Nóvoa (2017) pontua que é impossível acompanhar os milhares de textos publicados acerca dos temas de formação de professores. Em descompasso, com o aumento da produção científica, o pesquisador reconhece que é perceptível a insatisfação pelas políticas que acentuam a desprofissionalização; a dificuldade da manutenção das instituições universitárias de formação docente; a privatização da educação. Por isso, traz o entendimento de que um passo importante foi dado no que se refere à perspectiva de compreender o professor, todavia, apesar do aumento da produção científica no campo, o processo de formação de professores e o próprio docente estão cada vez mais fragilizados.

A desprofissionalização é entendida por Nóvoa (2017) de maneiras muito distintas, porém inclui os níveis salariais baixos, as difíceis condições da escola e a intensificação do trabalho docente configurado pela lógica da burocratização e do controle. Nesse sentido,

[1] Ao longo deste estudo foi considerado o termo "razão instrumental" que, em sua lógica, está intimamente interligado com a economia e com o modelo de mercado. As intencionalidades provenientes da mesma constituem os processos formativos que primam pela estruturação organizacional, capitalista e burocrática. Além disso, a razão instrumental tem a pretensão de eficiência e eficácia e visa à promoção de um pensamento formalizado. Em outras palavras, seus princípios instrumentalizam as diferentes esferas da integração social, operam os sistemas educativos e afetam profundamente o âmbito da cultura, de modo que: "Essa razão se circunscreve no âmbito da relação sujeito-objeto, tem como *thelos* a dominação do mundo e não vê a relação sujeito como constitutiva de seu significado." (PRESTES, 1996, p. 87).

mesmo que a produção científica tenha aumentado significativamente, a educação assume, cada vez mais, princípios instrumentalizadores. Muitas produções e caminhos rápidos de formação de professores procuram instaurar novas formas de regulação da profissão docente, entretanto: "De um modo ou de outro, são portadores de uma visão técnica, aplicada, 'prática', do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas." (NÓVOA, 2017, p. 1110). Ao descaracterizar a profissão docente, nessas intencionalidades, a ênfase é dada para a eficiência e desconsideram-se as outras dimensões que constituem a docência.

A formação de professores não é neutra, ao contrário, compreende um campo dinâmico e inconstante, concebido por lutas e interesses, no qual se estabelecem relações de forças e poder (DINIZ-PEREIRA, 2013). Nesse âmbito, a formação é entendida enquanto um fenômeno complexo e diverso, compreendido por múltiplas dimensões e intencionalidades. Por isso, a necessidade de analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie de uma concepção estritamente técnica.

No que tange a essa questão, em suas pesquisas, Vaillant e Marcelo (2012, p. 29) reconhecem que: "O conceito 'formação' incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas." O sentido da formação não se restringe à dimensão técnica e provém do conhecimento teórico, pessoal e de outras concepções, saberes e disposições docentes. Corroborando essa perspectiva, ao trazer a ideia de formação enquanto um processo pessoal e singular, Moita (1995) compreende que ninguém se forma no vazio, pois formar-se supõe troca, experiência, interações sociais e aprendizagens. O processo de formação caracteriza-se por um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, que tem em conta a singularidade do sujeito e contribui para a construção da sua identidade.

Ao visualizar o processo de formação em um sentido mais amplo, Cunha (2013) considera que esse se faz em um *continuum*, compreendendo desde a educação cultural do professor, até sua trajetória formal e acadêmica. O processo de formação não se restringe à formação inicial, mas compreende em sua constituição: as experiências de ensino prévias (crenças); a formação inicial em uma instituição específica; os primeiros anos de exercício profissional; o desenvolvimento profissional e contínuo (VAILLANT; MARCELO, 2012). Ao pensar na formação de professores, esses momentos demandam ser considerados para que as investigações permitam compreender, interpretar e refletir sobre a docência.

Durante a formação inicial, os futuros docentes já trazem suas experiências prévias a respeito do ensino, ou seja, já possuem um repertório de saberes constituído pelas crenças e

saberes adquiridos durante a vida escolar. Isso já é interiorizado ao longo da trajetória escolar, haja vista que, contrariamente: "[...] a outros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade." (FLORES, 2010, p. 183). Nessa ótica, o contato prolongado com a profissão afeta, em maior ou menor grau, o entendimento e o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a aprendizagem por observação, associadas às predisposições pessoais, às percepções sobre o ensino e o que significa ser professor, constituem um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar na formação de professores.

Através de suas discussões, Marcelo (2009a) traz a ideia de que a observação enquanto estudante contribui para a formação de um sistema de crenças sobre o ensino. Em descompasso, os futuros docentes não têm consciência das suas crenças sobre o ensino, assim como, não são oportunizados momentos para que reflitam sobre as mesmas. O autor reconhece que não há integração entre o conhecimento dos formadores, que é proposicional e abstrato, e o dos futuros professores, que é experiencial.

Em diálogo com essa problemática, Flores (2010) considera que é fundamental criar espaços nos contextos de formação inicial para explicitar as crenças e as teorias que os alunos trazem para a sua formação inicial. Os espaços formativos podem potencializar a reflexão e o questionamento acerca dos fundamentos que constituem o processo de tornar-se professor. Mediante essa questão, a autora (2004, p. 128) também sublinha que ensinar "[...] pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições." Perante estes apontamentos, percebe-se que formação tem de oportunizar reflexão e crítica, uma vez que ambas são importantes para o processo de desvelar as crenças implícitas que constituem o processo formativo docente.

A formação inicial, por sua vez, pode ser caracterizada por envolver os processos institucionais de formação para a profissão que geram a condição para o exercício e o reconhecimento legal e público. Sendo assim, em sua designação, os "[...] cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores [...] e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração." (CUNHA, 2013, p. 4). Todavia, muito mais do que promover a obtenção de titulação para atuação do mercado de trabalho, na formação inicial estão imbricadas diferentes questões que implicam diretamente na educação e na constituição docente.

Reconhecendo essa questão, Vaillant e Marcelo (2012) analisam que, atualmente, na maioria dos países, há uma grande insatisfação no que tange à qualidade da formação inicial docente. Isso decorre, principalmente, da organização burocratizada da formação, da dissociação entre teoria e prática, da excessiva fragmentação do conhecimento e da falta de vinculação com as escolas. A formação inicial está implicada com a qualidade docente e é por meio dela que se constrói a gênese do desenvolvimento profissional.

Em meio aos regressos e descontinuidades, os programas de formação docente demandam ser reavaliados, visto que, em sua grande maioria, não possuem correspondência com as necessidades que provêm do contexto escolar. Diante do descompasso entre formação e docência, além de uma maior aproximação dos processos formativos à escola, compreende-se também a necessidade de se dar voz ao professor, às suas histórias profissionais, percepções e reflexões acerca do ensino e da aprendizagem. Para além de ensinar o conhecimento do ofício, a formação contribui para que o professor se forme como pessoa, compreenda sua responsabilidade na dinâmica da escola e adquira atitude reflexiva mediante o ensinar e o aprender. Em outras palavras, a formação tem necessidade de ir além da lógica que domina, acomoda e aliena, e direcionar-se ao comprometimento, à participação, ao posicionamento crítico, a inquietude interrogativa e a um olhar sensível que compreenda o humano em sua totalidade.

Ao problematizar a ideia de que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, Nóvoa (2017) acompanha Cunha (2013) e discorre que é preciso valorizar o *continuum* profissional, ou seja, pensar na formação inicial e em sua relação com ingresso profissional e a formação continuada. Nesse sentido, no presente estudo, o desenvolvimento profissional é tomado como elemento constitutivo do “ser docente”, uma vez que o ingresso na carreira, assim como, a permanência do professor, requerem ser discutidos a partir dessa perspectiva.

Como forma de definir a aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo de sua trajetória, é utilizada a expressão desenvolvimento profissional. Segundo Vaillant e Marcelo (2012) a mesma tem uma conotação de continuidade e compreende os conceitos: formação permanente; formação contínua; formação em serviço; desenvolvimento de recursos humanos; aprendizagem ao longo da vida. Avançando as fronteiras conceituais, o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude de permanente indagação e investigação, uma vez que o

> [...] desenvolvimento profissional é uma ferramenta imprescindível para a melhoria escolar. Estamos longe dos momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, podia ser suficiente para exercer o trabalho docente. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167).

No que tange essa questão, Flores (2014) também corrobora salientando que o desenvolvimento profissional vem sendo discutido em contraposição à perspectiva binária e dualista. Por isso, recentemente, o desenvolvimento profissional passou a ser compreendido enquanto um processo que, em longo prazo, integra diferentes oportunidades e experiências direcionadas à construção da identidade profissional. Na perspectiva de Marcelo (2009a) o desenvolvimento profissional é definido como um processo individual e coletivo, que visa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional através de experiências formais e informais.

A partir desses pressupostos conceituais, Day (1999) salienta que o desenvolvimento profissional, ocorre no contexto escolar e perpassa a aprendizagem pessoal, sem qualquer tipo de orientação; a experiência a partir da qual os professores aprenderam a "sobreviver" e crescer profissionalmente; as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola; as oportunidades formais de aprendizagem em atividades de capacitação e formação contínua. De maneira mais aprofundada, o pesquisador entende que

> [...] o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuam, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional. (DAY, 1999, p. 21).

Mediante esse cenário, o referido autor reconhece a importância do desenvolvimento profissional, visto que o mesmo compreende oportunidades de aprendizagem que propiciam aos educadores um olhar crítico e reflexivo. Além disso, considera que "[...] é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino." (DAY, 1999, p. 16). Entende-se, assim, que o desenvolvimento profissional envolve o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico que, por conseguinte, não podem estar dissociados das necessidades pessoais e profissionais dos professores, assim como, de seus propósitos morais.

Através dos aspectos apresentados, percebe-se que o desenvolvimento profissional é muito amplo e diverso. Todavia, as discussões a seu respeito são importantes, pois esse processo constitui um elemento fundamental para aprendizagem ao longo da trajetória docente e permite aprofundar e ampliar continuamente questões necessárias à formação. Apesar do aumento da produção científica no campo da formação de professores e do avanço da compreensão do desenvolvimento profissional, a história da formação de professores, que será sistematizada na sequência, nos mostra que um movimento oposto ocorre e favorece, cada vez mais, o esvaziamento da profissão docente.

2.1 Um olhar para a história da formação de professores no Brasil

Para dar sequência a discussão acerca da formação de professores, nesta subseção será dada ênfase a aspectos históricos da formação de professores que sirvam de referência para compreender nosso objeto de estudo. A natureza de nossa abordagem não nos permite considerar história da formação de professores em toda sua amplitude, por isso nos deteremos em pontos que permitam compreender com mais profundidade o objeto da pesquisa, que é resultado também da complexa teia dos movimentos anteriores. Sendo assim, tendo em vista os diversos momentos em que é constituída a formação de professores e a impossibilidade de considerar todos nesse espaço, um recorte dos marcos principais da formação de professores no Brasil procura a situar historicamente e fomentar o que nos propomos a discutir.

Ao estudar a formação de professores e seus aspectos históricos, Borges, Aquino e Puentes (2011) pontuam que, inicialmente, a formação de professores exigiu uma resposta institucional no século XIX quando, após a Revolução Francesa, fez-se necessária a instrução popular, ou seja, a universalização da instrução elementar. É decorrente assim, a criação de Escolas Normais direcionadas a preparar os professores. Nesse movimento, a primeira instituição com o nome Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. A partir desse momento introduziu-se a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal ou Escola Normal Primária, para preparar os professores no ensino primário.

No Brasil, a necessidade do preparo dos professores emerge após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. A partir disso, mediante as questões pedagógicas que se articularam as transformações que se processaram na sociedade brasileira, Saviani (2009) realiza um recorte que compreende os dois últimos séculos e define alguns períodos que marcaram a história da formação de professores no Brasil. São eles: ensaios

intermitentes de formação de professores (1827-1890); estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); organização dos Institutos de Educação (1932-1939); organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1971-1996); advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Borges, Aquino e Puentes (2011) definem que, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, manifestou-se a preocupação explícita com a formação de professores pela primeira vez. Além de determinar que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, primeiro método oficial, a referida lei definia que os professores teriam que ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. As províncias tiveram que adotar, para a formação de professores, o que vinha sendo seguido nos países europeus com as Escolas Normais, uma vez que a promulgação do Ato Adicional em 1834 colocou a instrução primária como responsabilidade das mesmas. As Escolas Normais preconizavam uma formação específica e didático-pedagógica, mas, contrariamente a essa perspectiva, houve a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, como nas Escolas de Primeiras Letras. Nesse âmbito, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico, o currículo das Escolas Normais acabou sendo constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras, a fim de que os professores tivessem apenas o domínio dos conteúdos transmitidos às crianças.

Nesse movimento, o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890. Com vista à preparação dos professores, a reforma foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e pela ênfase nos exercícios práticos de ensino, para os quais houve a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior e se tornou referência para outros estados do país. Todavia, mesmo com o padrão da Escola Normal que foi fixado com a reforma paulista, essa expansão não se traduziu em avanços significativos. Os processos educativos ainda eram marcados pela força do padrão até então dominante, ou seja, pela preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Nesse sentido, destaca-se que

> [...] o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 97).

No contexto histórico, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais e modernas sobre a educação. Ao mesmo passo, a industrialização do país trouxe a necessidade de uma maior escolarização, expansão do sistema de ensino e, por conseguinte, o aumento da demanda de professores.

Contudo, um novo movimento foi proposto com o advento dos institutos de educação que se propunham a educação não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. A partir da inspiração do ideário da Escola Nova, Saviani (2009) define que as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo em 1933. Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio se propôs a erradicar o que considerava vício de constituição das Escolas Normais. Assim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores e foram incorporadas as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Nesse momento, deu-se um direcionamento para a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitia corrigir as insuficiências das velhas Escolas Normais. A proposta escolanovista foi considerada inovadora, mas não conseguiu se efetivar, uma vez que no interior da escola não havia condições objetivas para viabilizá-la e ainda apresentava-se o predomínio da prática pedagógica tradicional. Além disso, a ideologia que orientava a educação nesse período, por ser liberal, primava pela manutenção do capitalismo e não considerava as influências do contexto sócio-político-econômico na vida dos sujeitos. Apesar das iniciativas propostas, o sistema escolar continuou seletivo e excludente.

Nos anos posteriores, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Assim, o instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo e o carioca à Universidade do Distrito Federal. A partir dessa base, se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias e foi criado o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência às demais escolas de nível superior. A mesma foi composta pelo modelo conhecido como “esquema 3+1” dos cursos de licenciatura, que formavam professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, e de Pedagogia, que formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Segundo o esquema, três anos eram direcionados para o estudo das áreas específicas, e um ano para a formação pedagógica. Com a generalização, esse modelo perdeu

sua referência de origem, o que comprometeu a base da pesquisa que pretendia dar um caráter científico aos processos formativos. A mesma orientação prevaleceu no que se refere ao ensino normal com a aprovação do decreto-lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946 que determinou a Lei Orgânica do Ensino Normal. (SAVIANI, 2009).

No período seguinte, a educação tinha o propósito de formar técnicos profissionais, de forma aligeirada, para atender ao mercado de trabalho. O objetivo geral adequou o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar. Assim, em 1964, o golpe militar exigiu adequações no campo educacional, a fim de inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema capitalista. Em decorrência disso, Saviani (2009) discorre que se modificaram os ensinos primário e médio através da Lei n. 5.692/71, que instituiu a denominação de primeiro e segundo grau. Nessa estrutura desapareceram as Escolas Normais e, no seu lugar, foi instituída uma habilitação específica de 2º grau para o exercício de 1º grau. Assim, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas) que habilitaria para lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas) habilitando até a 6ª série do 1º grau. Nesse modelo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada visando à formação especial.

Saviani (2009) também define que a formação de professores para o antigo ensino primário ficou reduzida, o que levou, em 1982, ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. O mesmo se propunha a revitalizar a Escola Normal e, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado e seu alcance restringido. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Ao curso de Pedagogia, além da formação para habilitação específica do Magistério, conferiu-se a atribuição de formar especialistas em educação, tais como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. A respeito dessa questão, é importante ressaltar que se,

> [...] por um lado, evidenciam-se avanços com relação aos discursos; por outro, o sistema educacional continuou/continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 100).

A partir de 1980, desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que tiveram como princípio a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. No entendimento de Aquino e Puentes (2011), esse período foi marcado pelas influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora e buscou pela ruptura do pensamento tecnicista. Assim, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, avançando na construção de uma nova concepção de profissional da educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico as suas particularidades e especificidades.

Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores do Brasil acreditava que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, esta não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior. Assim, eles emergem como instituições de nível superior de segunda categoria para promover uma formação mais aligeirada e mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009).

Em 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, foram feitas as primeiras adaptações curriculares de formação docente. Foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Concedeu-se às universidades a possibilidade de organização dos cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciatura plena, com liberdade para incorporar ou não à figura dos Institutos Superiores de Educação. Embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores adotem como referência os documentos citados, nem sempre isso é concretizado nos currículos. No que tange a essa questão, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 107) discorrem que: “O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouco integração com as disciplinas pedagógicas.” Mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas para professores especialistas que há a prevalência histórica da ideia de oferta de formação com foco na área específica e pequeno espaço para a formação pedagógica.

A partir desses aspectos pontuados, Saviani (2009, p. 148) discorre que “[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidades, embora sem rupturas.” Complementando, ele também salienta que a questão pedagógica, de início ausente, ocupou posição central nos ensaios de reformas de 1930, mas não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório. Além disso, ao considerar

a história da formação no país é possível perceber que as mudanças não foram consistentes na preparação docente, o que repercutiu em muitas contradições.

Em uma breve contextualização sobre a formação de professores no Brasil, Gatti, Barretto e André (2011) relatam que a formação para os anos iniciais sempre foi separada da formação dos professores das áreas específicas, e, por muitos anos, houve separação em nível escolar, sendo que os professores para os anos iniciais eram formados em nível secundário e os professores das disciplinas específicas em nível superior, em cursos isolados por área do conhecimento. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que são visualizadas atualmente e tem implicações na carreira do professor.

Analisando a formação de professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) ponderam que qualquer proposta de inovações esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos. Isso dificulta repensar a formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de propostas que poderiam trazer avanços qualitativos nos cursos de formação, com reflexos no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Isso é decorrente, visto que a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, sem articulação entre si, o que é demonstrado pela clara cisão entre a formação das áreas específicas e a formação pedagógica.

Entende-se assim, que o direcionamento da formação para a lógica de mercado tem fomentado cada vez mais uma formação instrumental. Nesse sentido, o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e não há como compreender o presente sem reportar-se aos acontecimentos de outras décadas. À vista disso, a continuidade da seção, buscará analisar a intencionalidade subjacente aos cursos de formação de professores, que tem contribuído para o esvaziamento da profissão docente e, por conseguinte, suscitado em implicações no processo de ingresso profissional docente.

2.2 Por menos descontinuidades e mais pessoalidade na formação docente

A ambivalência do mundo atual, que também repercute no sistema educativo, com as reformas, descontinuidades e, por conseguinte, com a sobrecarga nas tarefas docentes, favorecem a fragmentação. A profissão docente acaba sendo entrelaçada por fatores políticos, sociais e econômicos. Esse cenário de crise e fragmentação da identidade do professor, assim como, de proletarização e desprofissionalização, é marcado pela progressiva intensificação de seu trabalho e pela crescente burocratização da profissão.

A educação está cada vez mais exposta à ideologia de mercado, haja vista que as metas educativas estão direcionando-se a especificações de um produto; os resultados de aprendizagem são preestabelecidos, generalistas e cada vez mais específicos; os procedimentos educativos são previamente desenhados para alcançar apenas os resultados exigidos; a qualidade é definida pelo resultado; a prova da qualidade está relacionada com a eficácia e a eficiência; os pais e os alunos são consumidores; as escolas são unidades de produção cujo rendimento está regulado pelos desejos do consumidor e do mercado. (DAY, 2005). Nessa perspectiva, ao professor aparece como modelo do mercado. Observa-se assim, que além da escola ser um espaço de reprodução da ideologia dominante do mercado, a formação de professores também contribui com esse movimento, uma vez que o desenvolvimento de competências predeterminadas contribui para limitar o acesso ao conhecimento por um pensar em conformidade ao que é imposto.

Imersa nos princípios da objetividade e instrumentalidade pós-cartesiana, a formação de professores vem se desvirtuando de seu sentido originário, aproximando-se da objetificação e retificação do ser humano. Inserida no contexto da razão instrumental, com sua essência objetificadora e cientificadora, é direcionada a ver os seres humanos que educa como produtos e segundo as expectativas do mercado de trabalho. O currículo, a partir dessa racionalidade, privilegia a ideia de que todos os alunos devem submeter-se *a performance* profissional e a uniformidade, priorizando a formação em quantidade e número, assim como, conceitos de mercado, adaptação e produto. (FLICKINGER, 2010).

Em contraposição a este movimento, o referido autor (2010) ressalta a importância de garantir a existência de um espaço aberto à experiência social e a autorreflexão, bem como a multiplicidade cultural de concepções e ideias. Reconhece assim, a necessidade de evitar o mero adestramento e propiciar a formação humana voltada para a autonomia do sujeito, pois

> [...] o saber dissociado gera a dissociação do saber e dissociabilidade do saber e dissocia o próprio ser. O problema não é a dissociabilidade ou a fragmentação do saber, mas, nele, a fragmentação do SER. Fragmentar o ser humano em nome de um saber fragmentado e incapaz de conjugar-se novamente na totalidade é o mesmo que mutilar a humanidade; ou seja, ao mutilar o conhecimento em seu processo, mutila-se o humano, a humanidade e o mundo. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 150).

Ao direcionar seu olhar para a tecnicização do ensino, Day (1999, p. 30) sublinha que "[...] os professores estão a torna-se 'técnicos' cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário [...] é, assim, crescentemente limitado." No que tange a essa questão, Contreras (2002) discorre acerca da

proletarização dos professores, na qual, mediante a lógica de mercado, seu trabalho sofreu uma subtração progressiva de qualidade. Isso tudo, conduziu-os à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia. As características do trabalho dos professores, segundo o autor (2002), vêm se aproximando cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Esse contínuo processo de desqualificação é produto da crescente regulação, tecnicidade e controle, o qual os professores estão submetidos. Reduzem-nos a meros executores de decisões externas e, por conseguinte, a finalidade educativa pauta-se no adestramento dos sujeitos.

Corroborando essa ideia, Esteve (1999) considera que nos últimos vinte anos houve uma grande fragmentação da atividade do professor. Este cumpre simultaneamente funções burocráticas para além das aulas

> [...] o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis. A fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade do ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização. (ESTEVE, 1999, p. 108).

Acompanhando este movimento, escolas e universidades permanecem, por vezes, em dois mundos distintos e, até mesmo, contraditórios. "O processo de tornar-se professor fica assim marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação (em vez de integração e continuidade)." (FLORES, 2010, p. 185). A autora remete à ideia de que na formação de professores há uma prática que forma, informa e transforma o sujeito e suas circunstâncias, e outra que oprime, distorce e congela o sujeito. Os sentidos que a concepção pragmatista atribuiu à prática sempre foram defendidos pela sociedade capitalista. No entanto, na prática de formação que passou a estruturar-se de forma tecnicista, aos sujeitos, independentemente do que pensam ou sintam, cabe-lhes atender os modelos pré-estabelecidos. Nessa ótica, importa reconhecer que o

> [...] sentido de formação prática, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. (FRANCO, 2008, p. 111).

A partir dessa concepção, o processo formativo torna-se fragmentado, transmitindo a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática. Pari passu, os modelos em processos de formação continuada, voltados

para a alteração mecânica das práticas, na forma de treinamento de habilidades e competências, quando muito, alteram a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer. (FRANCO, 2008).

Trazendo essa discussão para o processo de ingresso na carreira docente, Vaillant e Marcelo (2012) destacam que a busca pelo imediatismo, a tendência pela mera instrumentalização e a busca por modos eficazes, é decorrente nos primeiros anos de atuação do professor e faz com que prevaleçam, no contexto educacional, modelos e concepções já estabelecidas. Ao desconsiderar os saberes que constituem a docência

> [...] os docentes principiantes frequentemente querem instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Eles querem aprender como administrar a sala de aula, como organizar os currículos, como avaliar os alunos, como administrar grupos... Em geral estão muito preocupados pelo "como" e menos pelos porquês e quando. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 130).

Em decorrência disso, os primeiros confrontos com as atividades da prática docente são permeados por situações angustiantes, pois as "receitas" de como fazer, amealhadas no processo formativo, não permitem dar conta da realidade educativa e das expectativas construídas. A partir dessa perspectiva, entende-se que mesmo que a dimensão procedimental seja importante, ela, por si só, não conduz ao desenvolvimento profissional docente. Ao reunir a percepção de diferentes autores, Flores (2010) compreende que uma das finalidades da formação inicial é preparar futuros professores para trabalhar em escolas em contextos de mudança. Esse processo implica numa reflexão permanente sobre o papel dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Assim, considera que a "[...] literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores." (FLORES, 2010, p. 185).

No que tange aos pressupostos mencionados, Holly (1995, p. 87) observa que embora "[...] haja muitos aspectos da perspectiva tecnicista que são úteis ao desenvolvimento profissional [...], o predomínio dos materiais e procedimentos estandardizados pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores." Nesse âmbito, a autora (1995) entende que o reducionismo da função docente a questões instrumentais, faz com que o professor esteja menos predisposto a perceber se desenvolve sua capacidade profissional e propicia a construção da aprendizagem, bem como, faz com que esteja menos aberto a métodos e materiais alternativos e mais dependente do que é imposto pelo outro.

Franco (2008) percebe o desespero dos professores frente ao próprio despreparo profissional, haja vista que, por vezes, saem da graduação sem saber como organizar um planejamento adequado, um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças; não conseguem aprender saberes básicos e pedagógicos. A autora (2008, p. 121) propõe que, no processo de formação de professores, se considere saberes dialogantes, reflexivos, que "[...] não cabem em pacotes prontos de cursos avulsos de formação." Os processos de formação, na sua perspectiva, não podem se realizar de forma abreviada, superficial, visto que requerem que os futuros docentes tenham a postura de compromisso, engajamento, crítica e envolvimento com o mundo e a profissão.

Ao desejar compreender a importância da formação de professores, da valorização profissional e das condições de trabalho docente, Ghedin e Franco (2011) observam a necessidade de valorizar a formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. A formação, nas suas concepções, necessita legitimar que a docência envolve um campo de conhecimentos específicos, que compreende conteúdos de diversas áreas do saber; didático-pedagógicos; ligados ao campo teórico da educação; ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

A ação docente não se limita a fazer com que os sujeitos aprendam, haja vista que o ensino é marcado por intencionalidades, relações interpessoais, conhecimentos e saberes pedagógicos. Nesse sentido, o ensino influencia como o sujeito percebe o mundo e pode, ou não, alargar seus horizontes. Por isso, no esvaziamento da profissão docente está ausente também o reconhecimento de que o ensino, cada vez mais voltado para fins instrumentais, limita o acesso ao conhecimento, define-se pelas razões do mercado e tem a finalidade de tutelar os sujeitos.

A criação de uma educação formal pode até ter sido desenhada para atender as necessidades da pessoa e da sociedade, mas direciona-se, mais especificamente, para formar mão de obra e atender fins econômicos. As condições pessoais e profissionais dos professores não servem de referência para atrair candidatos para esta carreira. A sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, as inovações e novas regulamentações a que as escolas precisam se adequar têm exaurido a energia de muitos docentes, o que demonstra a falta de apoio dado ao professor durante sua atividade e se revela no aumento das enfermidades relacionadas ao estresse. Tais mudanças levam ao esvaziamento da profissão docente, assim como, se materializam na complexidade e contradições crescentes no trabalho do professor que supõem adaptar-se à ambivalência, às ambiguidades dos significados e à indeterminação do futuro.

Ao discutir a ideia de que a profissão docente está em crise, Facci (2004) pontua que nos cursos de qualificação do professor há pouco espaço para relatos que envolvam a relação subjetividade-prática pedagógica. Nesse âmbito, deixa-se de se compreender o professor enquanto sujeito que possui sentimentos e está numa profissão que, no decorrer dos anos, sofre modificações em termos de valorização. Assim, por vezes, estuda-se o profissional, mas esquece-se da pessoa do professor, que tem uma vida que influência na sua atuação. Ou então, em outros momentos, estuda-se o professor como pessoa, mas esquece-se de contextualizá-la na sua profissão. Nesse sentido, é possível observar a necessidade de estudos que compreendam a profissionalidade, mas também a pessoalidade que constituem o professor.

Ao reconhecer a dimensão pessoal da docência, Marcelo (2009a), também evidencia a importância de ressignificar a identidade do professor. Isso se torna importante, pois o ensino é permeado por uma prática social carregada de conflitos e exige uma postura ética e política, assim como, saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas e conflituosas. "É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos." (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 15). O aspecto pessoal na aprendizagem e a dimensão humana no ensino, apesar de necessários, são desconsiderados. Os processos formativos demandam olhar mais alargado sobre os professores e sobre o ensino, de modo com que sejam integrados aspectos profissionais e pessoais, através do reconhecimento pessoal do professor e da relação desse aspecto com o âmbito profissional. Por intermédio dessas questões, remonta-se a importância de

> [...] problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalecente em algumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. (FLORES, 2010, p. 186).

A referida autora (2010) apresenta essa concepção, pois entende que a mesma permitirá melhor entendimento do aprender a ensinar, assim como, fomentará a construção do conhecimento profissional mais reflexivo. Seguindo esse movimento, ao trazer a teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, Nóvoa (2009, p. 39) entende:

"[...] a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica." Reconhece-se assim, a importância de propiciar aos futuros professores, nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação e momentos que permitam refletir sobre as próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Ampliando suas discussões, Nóvoa (2009, p. 38) entende que a "[...] formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico." Compreende que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Corrobora frisando que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor, por isso, "[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise." (NÓVOA, 2009, p. 38). No que tange a essa questão, discorre que se tem caminhado no sentido de melhorar a compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. Isso é decorrente, visto que, as dificuldades levantadas pelos alunos chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino. Pondera também que

> [...] não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2009, p. 39).

No direcionar o olhar para essas questões, percebe-se a importância de se considerar outras dimensões que constituem a docência. Reconhece-se a relevância de se considerar todo o desenvolvimento profissional docente, sob a perspectiva não só das dimensões profissionais, mas também, das dimensões pessoais que são indissociáveis a esse processo. A docência envolve, entre tantos aspectos, aquilo que o sujeito é e a maneira como ensina. Ser professor envolve, também, uma disposição pessoal. Flickinger (2010) argumenta a necessidade de se libertar das amarras instrumentais e construir uma educação aberta aos espaços da linguagem. Isso se torna necessário, haja vista que ao contrário da formação integral, ética e estética da pessoa, envolvida pela alteridade, sensibilidade, sentimentos e emoções, a formação meramente técnica transforma os alunos em meros objetos do processo educacional, introduzindo-os e adaptando-os às estruturas dominantes da sociedade e a

realidade de um modo geral. É preciso compreender a condição constitutiva do ser humano, como um ser histórico e relacional.

Diferentemente da lógica dominante, Flickinger (2010) compreende, no que se refere à docência, que no lugar dos conhecimentos objetivos e das habilidades predominantemente instrumentais, torna-se necessário um olhar sopesador e reflexivo. Esse é relevante, na medida em que em leva ao sujeito a questionar as certezas antes construídas, assim como, a disposição para aprender e construir conhecimentos continuamente, com vista ao reconhecimento do humano. Isto posto, ao reconhecer o professor iniciante na sua pessoalidade e em contraposição ao domínio da razão instrumental, na sequência, será dado ênfase a um período importante na constituição docente, por vezes, relegado a segundo plano ou até esquecido quando se trata da formação de professores: o ingresso profissional docente.

2.3 Ingresso na carreira docente: período de sobrevivência e/ou descoberta?

Ao envolver uma importante etapa do aprender a ensinar, o ingresso profissional na docência é um período que compreende a transição entre a formação inicial docente e a incorporação ao mundo do trabalho. Também reconhecido como inserção docente, iniciação à docência ou indução profissional, o processo de ingresso profissional docente é considerado, por muitos autores, como a etapa final da formação inicial, na qual os docentes começam a desempenhar plenamente e com responsabilidade a função docente. Nesse sentido, é importante reconhecer que a fase

> [...] de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro de um contexto de uma escola específica. Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, no entanto, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstaculizar a etapa de inserção. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

Apesar de sua importância, o processo de ingresso profissional docente, muitas vezes, fica na invisibilidade e acaba por ser desconsiderado. Vaillant e Marcelo (2012, p. 130) entendem que ao ser problematizado e discutido se caracteriza por "[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal." Sob esta perspectiva, esse período é entendido como parte importante de um contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor. Os referidos autores também compreendem que essa etapa não é um salto no vazio entre a

formação inicial e a continuada, sendo, no entanto, determinante para o desenvolvimento profissional docente coerente e evolutivo, uma vez que

> O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial-, a iniciação na carreira e a formação contínua. (LIMA, 2004, p. 86).

Nóvoa (2009) corrobora essa ideia, a partir do conceito de indução profissional, que atribui aos primeiros anos de exercício docente. Ele considera que esse consiste em um momento sensível na formação de professores e que grande parte da vida profissional é influenciada pela forma como o sujeito se integra a escola e a docência. Além disso, pontua que nestes "[...] anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultural profissional docente." (NÓVOA, 2009, p. 38). Partindo do princípio de que a formação docente compreende um longo processo que não se limita à formação inicial, as políticas

> [...] integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

Contribuindo, Tardif (2013) reconhece a importância do início da carreira na constituição do professor, definindo que essa representa uma fase crítica em função da realidade de trabalho. Sublinha ainda que, neste processo de socialização profissional do professor, ocorre o que é definido pela literatura como "choque de realidade", "choque de transição" ou então "choque cultural", que é decorrente do confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão, mediante a desilusão, o desencantamento e a transição da vida de estudante para a vida profissional.

Sendo assim, os primeiros anos da carreira constituem um período de aprendizagem intensa na profissão docente, suscitando, também, em expectativas e sentimentos, por vezes, contraditórios. Representam um período importante da história profissional do professor, influenciando seu futuro e a relação com o trabalho. Tardif (2013) salienta que duas fases apresentam-se nos primeiros anos da docência, sendo elas: a fase da exploração (de um a três anos) e a fase de estabilização e consolidação (de três a sete anos).

A fase da exploração envolve a provisoriedade e a iniciação, através de tentativas e erros, da necessidade de ser aceito pelo círculo profissional e da experiência de diferentes papéis. Essa fase pode variar de acordo com a subjetividade de cada professor e das condições encontradas na instituição, podendo ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante. Apresenta-se como um período determinante, pois pode levar o professor iniciante a abandonar a profissão ou, até mesmo, questionar-se sobre a sua escolha e a continuidade na carreira. Já a fase de estabilização e de consolidação, por sua vez, caracteriza-se pela maior confiança do professor em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos. Esse momento também é marcado pelo equilíbrio profissional, de modo que, conforme os estudos indicam, o professor passa a estar menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. Observa-se que a última fase mencionada não ocorre naturalmente, no tempo cronológico decorrido, mas através dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, assim como, diante das condições de exercício da profissão. (TARDIF, 2013).

Nesse cenário, ressaltam-se também, as pesquisas que objetivam investigar os ciclos de vida profissional dos professores e se direcionam ao processo de desenvolvimento de seu percurso profissional. As mesmas consideram que, na carreira, o professor passa por diferentes fases e etapas, sendo que cada uma delas têm características próprias, subjetivas, podendo ser influenciadas. Estudos como esses, foram realizados por Huberman (2000) que, mais especificamente, considerou que a entrada na carreira docente passa por estágios de "sobrevivência" e de "descoberta". A "sobrevivência" pode ser definida, de modo geral, como o "choque do real", consistindo na confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Neste período, se fazem presentes a preocupação e a insegurança do sujeito, a distância entre seus saberes e a realidade do contexto escolar, a fragmentação do trabalho, a dificuldade na relação pedagógica, a oscilação entre as relações, as dificuldades com alunos, entre outras questões.

Diferentemente disso, ainda segundo o referido autor (2000), a "descoberta" é marcada pela vontade e o entusiasmo, além do desejo de pertencer, de se constituir professor através da relação com as turmas, do planejamento e das responsabilidades docentes. Configura-se, efetivamente, no momento das primeiras ações, do buscar compreender, interagir e realizar. Tanto o aspecto da sobrevivência, quanto o aspecto da descoberta são vividos em paralelo, sendo que o segundo permite lidar com o primeiro. Além disso, alguns perfis profissionais podem apresentar apenas um destes componentes enquanto dominante. Contudo, "[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas

profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o *sonho* que dá sentido aos seus esforços." (CAVACO, 1999, p. 163, grifo do autor).

Em virtude disso, o período de inserção profissional, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), configura-se como um momento significativo na trajetória do futuro docente. Ao ingressar na docência é preciso realizar a transição de estudante a professor, assim como, lutar para estabelecer a própria identidade pessoal e profissional. Em especial, os primeiros anos na docência são marcados pelo processo de intensa aprendizagem, tentativa-erro, sobrevivência e predomínio do valor prático. Nessa fase, os docentes principiantes entram em contato com problemas de diversas naturezas que constituem seu contexto profissional e a partir disso torna-se prevalente a imitação acrítica das condutas de outros docentes, o isolamento dos colegas, a dificuldade para tornar efetivo o conhecimento adquirido na formação e o desenvolvimento de uma concepção meramente técnica do ensino. Mediante isso, entende-se que, se uma atenção especial não for dada para essa fase docente, os fundamentos, experiências e saberes construídos na formação inicial tendem a ser desconsiderados.

Sob outra ótica, Ilha e Hypolito (2014) salientam que a contraditoriedade com que os professores se deparam no processo de ingresso na carreira ocorre em virtude de que, a percepção dos ideais educacionais que foram construídos na formação, pode ser diferente dos vividos na realidade escolar. Assim, marcado pelo processo de desqualificação e intensificação do trabalho, o professor iniciante se insere na carreira tendo que enfrentar os desafios inerentes ao exercício da profissão e, ao mesmo tempo, é induzido a agir em conformidade com as regras, muitas delas, preconizadas pelas políticas regulatórias.

Em meio a essas percepções, ao reunir considerações importantes de diferentes autores, Lima (2004) sistematizou algumas características que se fazem presentes no processo de ingresso profissional. As mesmas podem variar de acordo com o sujeito e as situações vividas, e compreendem:

- a necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores;
- as aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros e a geração de expectativas e sentimentos fortes e, por vezes, contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- o elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e o desejo de agradar seus pares;

- a tendência a se identificar com os valores e crenças da maioria;
- os problemas de indisciplina são os que mais os preocupam;
- a preocupação com o domínio dos conteúdos;
- o "choque com a realidade" que se configura como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele vivencia pessoalmente na inserção profissional;
- a experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- a autoproteção e concretismo cognitivo;
- a prevalência de problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- a diferenciação em função dos contextos de atuação;
- a forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

Conforme Marcelo Garcia (1999), as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar, por exemplo, quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira. É preciso frisar ainda que, conforme Vaillant e Marcelo (2012), os problemas que os professores iniciantes apresentam estão relacionados com aqueles que os docentes com maior experiência enfrentam, tais como: gestão da disciplina na sala de aula, motivação dos estudantes, organização do trabalho em sala, falta de materiais, relação com os estudantes e os pais, etc. Todavia, reconhece-se que mesmo que os problemas sejam os mesmos nas diversas etapas da carreira docente, os professores iniciantes assimilam esses problemas com maiores doses de incerteza e estresse. Isso se dá mediante a falta de vivências e referências para enfrentar dadas situações.

Em seus estudos concernentes aos primeiros anos da profissão docente, Cavaco (1999) também alerta que o início da atividade profissional caracteriza-se como um período contraditório. Adverso pois, por um lado, compreende o encontro do professor iniciante com um espaço na vida ativa, no reconhecimento do valor da participação pessoal, na construção da autonomia, e por outro, é percebido um distanciamento entre o que fora construído durante a formação inicial e a realidade do exercício da profissão. Ao inserir-se no contexto escolar, aquilo que é reservado para o professor iniciante, como horários, turmas, o clima de trabalho, horas dispersas, níveis de anos heterogêneos, resistência dos alunos, a construção de respostas

urgentes para situações complexas, entre outros aspectos, podem vir a acentuar suas dificuldades. (CAVACO, 1999).

Ainda, no que se refere ao professor iniciante, é válido considerar que a instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores, pois o fim de um contrato, por exemplo, representa uma ruptura com a escola e os alunos. Além de mudar de escola, muitas vezes, as mudanças de turmas exigem uma grande adaptação e flexibilidade. Recomeçar a cada ano, conhecer os novos colegas de trabalho, os alunos, as expectativas de uma nova direção e o funcionamento e regulamento da escola, saber onde solicitar serviços e materiais, iniciar contatos, novas relações, enfim, estar sempre no início da escada, faz com que a frustração e a insegurança prevaleçam nesse processo. (TARDIF, 2013).

Em meio à complexidade e às contradições vividas nos primeiros anos de trabalho, Cavaco (1999) também sublinha que o professor iniciante é desafiado a atender situações novas e imprevisíveis que requerem respostas rápidas e "adequadas". Os anos iniciais da docência acabam sendo caracterizados pela instabilidade, insegurança, sobrevivência, mas também pela aceitação de novos desafios, pelas novas relações profissionais, amizades, reestruturações do sonho de vida. Sendo influenciados pela socialização profissional e o reconhecimento da cultura escolar, os novos docentes interiorizam normas, valores e condutas presentes no ambiente ao qual se integram, ou seja, acabam construindo os saberes necessários para que possam assumir seu papel na organização. Por intermédio desse processo

> [...] a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor. (CAVACO, 1999, p. 162).

A identidade profissional, em interação com o universo de trabalho, é construída mediante as vivências, regras e representações que o estruturam. Através da experiência inicial, progressivamente, o professor vai modificando a maneira de perceber e compreender seu ambiente de trabalho. Em virtude disso, "[...] os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador." (TARDIF, 2013, p. 102).

Através do ingresso na carreira é necessário que, de maneira reflexiva, também se aprenda "[...] com as práticas de trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as

formas de ver e proceder." (CAVACO, 1999, p. 162). Em conformidade, a perspectiva de Day (1999, p. 102) propõe que o período de entrada na carreira torna-se crucial para os professores desenvolverem o ensino e suas visões pessoais de como agir como profissionais.

A transição de estudantes a docentes caracteriza-se, como já mencionado, por tensões e aprendizagens intensivas, em meio a contextos desconhecidos. Conforme os estudos de Marcelo (2009b) ressalta-se que, em decorrência da realidade cotidiana, muitos professores iniciantes desistem. Atribui-se ao docente que está começando o ensino dos alunos com maiores dificuldades e, além disso, esse é sobrecarregado por atividades extracurriculares, não recebe apoio da administração, sente-se isolado dos companheiros e enfrenta sozinho situações de diversas naturezas que fazem com que, por decorrência, abandone a profissão. Segundo o autor (2009b), para permanecer no ensino, os professores necessitam de condições favoráveis, apoio, orientação e oportunidades para a aprendizagem profissional.

No que diz respeito a essa problemática, as pesquisas realizadas por Gonçalves (2000), demonstram que, para o professor iniciante em que se revelou marcante a falta de preparação em meio às condições de trabalho, o não saber como fazer e a dificuldade em aceitar-se como professor, a entrada na carreira redundou numa luta entre a vontade de permanecer e o desejo de abandonar a profissão. Em contrapartida, o autor (2000) sublinha que para os professores que não demonstraram dificuldades no início da carreira, a autoconfiança, motivada pela convicção de estar preparado, facilitou esse processo.

Ao direcionar-se para os fatores que contribuem para permanência na docência, Cavaco (1999) complementa que os professores que dispõem de capital cultural e embasamento teórico consistentes, ao longo de sua carreira, em meio às oportunidades e desafios, conseguem desenvolver-se profissional e pessoalmente. Isso é proveniente, de acordo com ele, da articulação dos saberes oriundos da formação inicial com a experiência profissional, da interação e das relações, do enfrentamento e da resolução de problemas, da reflexão crítica acerca da ação docente e da busca por novos conhecimentos.

O modo como está organizado o processo de inserção varia muito entre os países. Em alguns, é reduzido a atividades burocráticas e formais. Em outros, é constituído por uma proposta de programas de formação com a finalidade de assegurar que os professores iniciantes sejam acompanhados por outros professores que possam ajudá-los (mentores[2]).

[2] Para Vaillant e Marcelo (2012) os mentores estão vinculados aos programas de formação e inserção profissional de docentes iniciantes. Alguns exemplos que tiveram êxito em iniciativas como essa se encontram na Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia, Suíça, Israel, Austrália, Nova Zelândia, França e nos Estados Unidos.

A figura dos mentores está associada aos programas de inserção na carreira docente que se direcionam para o desenvolvimento profissional dos professore iniciantes. Programas como esse, têm o intuito de fomentar a permanência dos professores iniciantes na carreira e melhorar a qualidade do ensino. Podem vir a contribuir com a socialização na cultura escolar, dar suporte e compreender as preocupações da docência iniciante. Na perspectiva de Vaillant e Marcelo (2012), os programas de inserção profissional docente bem direcionados são constituídos por orientação, tempo para formação, condições, colegialidade, valorização docente e desenvolvimento profissional. Esse sistema estruturado para entrada na profissão, quanto efetivo, conta com o assessoramento dado aos professores através dos mentores. Para os autores, muito mais do que redimir dúvidas e incertezas imediatas, os mentores são um suporte para orientar didática e pessoalmente a docência iniciante. Sendo assim, há exemplos de mentores que são professores universitários, coordenadores, diretores escolares ou colegas professores, que além de ter vinculação com a atuação docente, são selecionados de acordo com as necessidades, a formação e suas disposições pessoais e profissionais. Programas como esse, embora sejam estruturados e efetivos em poucos países, têm suas limitações, uma vez que as intencionalidades subjacentes aos mesmos nem sempre condizem com o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Todavia, podem ampliar o horizonte do que consideramos boas práticas direcionadas à docência iniciante.

No Brasil, em nível de formação inicial, apresenta-se atualmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica. O PIBID é uma ação de iniciação a docência da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que concede bolsas a alunos de licenciatura para proporcionar a aproximação com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Já o Programa de Residência Pedagógica, também é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola na qual o bolsista está inserido. Todavia, de acordo com André (2012), ainda que se apresentem algumas iniciativas, no Brasil, ainda é necessário desenvolver uma política de inserção aos professores iniciantes que ocorra no ingresso profissional.

A partir disso, com vista a propiciar o desenvolvimento profissional docente, o ingresso na carreira deve ser um processo compreensivo, coerente e sustentado. Por isso, é preciso estar ciente de que os "[...] programas de inserção são programas intencionados, que vão muito além de atividades pontuais ou espontâneas e podem ser dadas em muitas escolas

quando se apoia os docentes principiantes." (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 126). Torna-se necessário que os mesmos sejam efetivos no processo de ingresso na carreira docente, visto que contribuem para a continuidade da formação e ajudam a consolidar o que fora construído na formação inicial.

Ao considerar as pesquisas acerca do professor iniciante, Vaillant e Marcelo (2012) discorrem que esse pode ser considerado um especialista adaptativo, ou seja, por estar se constituindo e disposto a aprender, nesse período, constrói aprendizagens que perduram por toda a vida. Isso impacta diretamente na forma como se dá a inserção docente e nas condições que o professor iniciante encontra nesse período.

O acatamento acrítico das normas do funcionamento do cotidiano da escola, a aceitação de hierarquias implícitas no relacionamento entre pessoas, a ocultação dos problemas, dificuldades ao coletivo, enfim, a insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, acabam permeando na iniciação à docência e refletindo o progressivo desinvestimento nesta etapa profissional. Todavia, o que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? A partir desse questionamento, Vaillant e Marcelo (2012) frisam a necessidade de discutir essa questão, bem como, repensar a formação e o ingresso profissional.

O percurso dessa seção tinha como objetivo contextualizar o cenário da formação de professores no Brasil, assim como, compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente. A partir do movimento seguido, tornou-se possível observar que o aumento das produções no campo da formação de professores, atualmente, direcionadas ao entendimento das vozes, vidas e identidades docente, ainda não se traduziu mais precisamente na melhoria da escola. Ao contrário, a desprofissionalização, as práticas esvaziadas de sentido e o distanciamento da pessoalidade e da profissionalidade, desvelam o quanto a formação de professores e a escola precisam avançar, inclusive, na compreensão do professor.

A razão que marca a sociedade e incorpora-se a educação, numa perspectiva estritamente prática e técnica, sobrepõem-se à crítica e à reflexão e faz com que os problemas da formação de professores sejam antigos e ainda não se tenha dado soluções plausíveis. Os traços e as lacunas que essa intencionalidade deixa na formação podem ser evidenciados, especialmente, num momento importante para constituição do professor que dá continuidade da formação inicial, ou seja, no processo de ingresso profissional. O "choque de realidade", o desejo de abandono da profissão, a "sobrevivência" no espaço escolar, entre outras questões que marcam a entrada na carreira docente, indiciam a necessidade de se aproximar do humano, da dimensão emocional e, sobretudo, da compreensão docente. Reconhecendo a

necessidade de alargar o olhar para o entendimento dessa fase profissional, a próxima seção será direcionada, mais especificamente, para a dimensão emocional. A mesma torna-se importante, pois além de estar imbricada na pessoalidade e na constituição docente, permite compreender questões subjacentes ao ingresso na carreira docente que implicam na permanência e no desenvolvimento profissional.

3 DIMENSÃO EMOCIONAL: PERSPECTIVAS E RELAÇÕES COM A DOCÊNCIA

Nos processos educativos, as emoções e os sentimentos tendem a ser desconsiderados em detrimento da priorização e supervalorização de aspectos cognitivos, técnicos e práticos. Assim, a dimensão emocional e também a dimensão corporal são desconsiderados, fazendo-se presente a concepção de que os seres humanos são caracterizados, principalmente, pelo componente racionalista e linguístico. Todavia, ao contrário dos movimentos prevalecentes, reconhece-se a necessidade de compreender e de direcionar o olhar para múltiplas dimensões do sujeito, entre elas à dimensão emocional.

A dimensão emocional, os sentimentos e as emoções constituem processos complexos, cuja interpretação requer um olhar cuidadoso às suas múltiplas características e componentes. Por isso, as questões emocionais não podem ser investigadas por si só, uma vez que requerem diferentes perspectivas para sua compreensão. Tendo em vista esses pressupostos, essa seção tem como objetivo refletir sobre a associação entre emoções, sentimentos e a docência. Para isso, num primeiro momento serão indiciadas questões que levam a desconsideração e a ocultação da dimensão emocional, bem como os fundamentos que sustentam e reforçam a pertinência dessa temática. Além disso, foram direcionados dois olhares para chegar ao objetivo proposto, sendo o primeiro deles para a dimensão emocional e sua relação com a educação e o segundo para as emoções e sentimentos do professor. Por fim, um movimento foi proposto para que fosse possível compreender a docência iniciante e sua relação com a dimensão emocional e o desenvolvimento profissional.

Por muito tempo, defendeu-se amplamente a ideia de que a razão e o raciocínio tivessem um fundamento transcendente. Porém, considerar que a razão caracteriza o humano, deixa o sujeito cego frente à emoção, que fica desvalorizada. Maturana (1998) observa que, numa cultura que desvaloriza as emoções apresenta-se uma visão míope, que não vê o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui o viver humano. Acrescenta ainda que, geralmente, parte-se dos argumentos racionais sem se fazer referência às emoções que os fundam, sem ter em vista que todas as ações são constituídas por um fundamento emocional. Enfim, desconsidera-se que o humano se constitui a partir do entrelaçamento do emocional com o racional. Nessa perspectiva, é importante analisar que a

> [...] hipótese que dominou o pensamento do início do século XX foi a de que os seres humanos se comportam de forma racional. Foi com base nessa ideia que foram, e continuam sendo, estruturados os sistemas educativos modernos que tiveram como orientação e tarefa a perpetuação desse conceito de ser humano. (CASASSUS, 2009, p. 32).

A partir dessas proposições, percebe-se que se no início do século passado se pensava que o modelo racional era fonte de liberdade, progresso e felicidade, cem anos depois é possível observar que o mesmo se propõe, mediante algumas perspectivas que estabelecem a formação de um sujeito normativo, calculista, controlador, que defende apenas seus próprios interesses e se submete ao princípio do custo-benefício (CASASSUS, 2009). Ou então, a partir da razão instrumental que pressupõe agir em conformidade com a lógica predeterminada do sistema, sem a reflexão e um posicionamento crítico.

Diferente das concepções prevalecentes, a dimensão emocional envolve os sentimentos e emoções, que constituem o espaço da existência efetiva em que o ser humano se move. Nessa perspectiva, Maturana (1997) considera que todo o sistema racional tem um fundamento emocional, ou seja, compreende que a existência humana só se realiza, mediante a linguagem e o racional, partindo do emocional. Dessa maneira, reconhece que as emoções são disposições corporais que implicam em ações e, devido a isso, todas as ações humanas se fundem no emocional, inclusive o raciocinar. Sustenta, assim, a ideia de que não há ação humana sem uma emoção de fundo que a torne possível.

Seja como motivadoras da criação intelectual, monitoras do êxito ou do fracasso das práticas culturais ou, até mesmo, por propiciarem a negociação e os ajustes necessários, as emoções e, especialmente, os sentimentos permaneceram essenciais durante a evolução e o desenvolvimento da vida humana. Desse modo, conforme discorre Damásio (2017), a dimensão emocional influencia diretamente o funcionamento de outros aspectos constitutivos do sujeito, entre eles: a mente, a consciência, a memória, a linguagem, a sociabilidade e a inteligência. À vista disso, embora ao longo da história considerou-se que processos afetivos e cognitivos fossem independentes e incomunicáveis, estudos discutem a ideia de uma maior comunicação e integração entre esses dois sistemas.

No entendimento de Casassus (2009), as emoções e os sentimentos são a chave da sobrevivência, visto que permitiram sentir, adaptar-se e modificar os entornos. Dessa maneira, destaca-se que as "[...] emoções representam o campo vital para cada um. O que sentimos sobre nós mesmos determina em grande medida o que somos. Por isso, podemos dizer que é nas emoções que se encontra a fonte mais íntima da nossa identidade." (CASASSUS, 2009, p. 23). Partindo desse entendimento, a definição do sujeito, as suas possibilidades e o seu bem-estar estão intimamente ligados à sua dimensão emocional.

No estudo da dimensão emocional é encontrada uma diversidade de termos, como estados afetivos, afetos, sentimentos, emoções, estados de ânimo, entre outros. Optamos pelos

termos sentimentos e emoções, contudo, os mesmos referem-se a processos diferentes e, muitas vezes, são utilizados de forma confusa. Algumas vezes, relaciona-se as emoções a respostas fisiológicas que provém de certos tipos de estímulos. Outras vezes, o termo emoções é utilizado dando a ideia de referir-se a experiências conscientes, ou seja, a sentimentos. Contudo, como pode ser definida, primeiramente, uma emoção?

A palavra emoção tem a sua origem do verbo do latim *emovere*, que significa pôr em movimento, movimentar-se. A emoção se relaciona à ideia de movimento, interação com o mundo e movimenta o sujeito de um modo sensível, tanto interiormente quanto exteriormente (CHABOT; CHABOT, 2005). Numa perspectiva neurobiológica, LeDoux e Damásio (2014) diferem emoções e sentimentos, caracterizando que o termo emoção se refere ao conjunto de respostas fisiológicas que ocorrem, mais ou menos inconscientemente, quando o encéfalo detecta certas situações desafiadoras. Essas respostas fisiológicas automáticas processam-se no encéfalo, envolvendo mudanças nos níveis de alerta e nas funções cognitivas de atenção, memória, nas estratégias de decisão e no restante do corpo. O termo sentimento, por sua vez, refere-se à experiência consciente dessas alterações cognitivas e somáticas, constituindo-se dos significados que o encéfalo cria para representar os fenômenos fisiológicos gerados pelo estado emocional.

Mediante essa definição, Damásio (2004) pactua com a ideia de que as emoções são ações ou movimentos, por vezes, públicos, haja vista que são demonstradas no rosto, na voz ou através de comportamentos específicos. Em contrapartida, os sentimentos não são visíveis para o público, uma vez que são constituídos por imagens mentais. Nesse âmbito as "[...] emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente." (DAMÁSIO, 2004, p. 24). Entende-se que as emoções e as várias reações que as constituem, fazem parte dos mecanismos básicos de regulação da vida. Os sentimentos, por sua vez, também contribuem para a regulação da vida, contudo, em um nível mais elevado.

Ampliando essa definição, para Casassus (2009), não existe consenso sobre o que é uma emoção. Esse processo pode ser definido como uma resposta a acontecimentos importantes para o sujeito ou uma experiência pessoal que é fundamentalmente de prazer ou dor. A emoção também é considerada uma disposição para ação. Outros a consideram como estruturas de significados em um acontecimento que afeta a pessoa. Mais do que uma experiência psicológica ou biológica, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social, o que faz Goleman (2019) dizer que as emoções são contagiosas. Dessa maneira, as emoções iniciam com uma vibração que é sentida no corpo e, a partir disso, as sensações indicam a presença da mesma. Por isso, quando entramos em contato com algo

agradável, sentimos felicidade. Ou então, quando entramos em contato com algo desagradável, sentimos raiva, por exemplo. Essa sensibilidade emocional está na mente, em virtude de que quando

> [...] falamos de emoções referimo-nos a estados, experiências ou vivências muito diferentes, como a raiva, a alegria, a inveja, o ciúme, a admiração, a nostalgia, entre tantas outras. Elas são vivenciadas no corpo, no mundo interior, no mundo subjetivo; às vezes, são reconhecidas na linguagem, no corpo, em espaços menos definíveis; às vezes, podemos nomeá-las e outras tantas não temos palavras para elas. (CASASSUS, 2009, p. 88).

Para Casassus (2009) existem diversos tipos de emoções. Algumas são mais fáceis de identificar e comunicar, como a raiva e a tristeza, outras são mais complexas, pois são constituídas por uma mistura de emoções, como o ciúme e a inveja. Há também reações emocionais momentâneas e bruscas, como o medo, e outras que podem durar por mais tempo, como a ansiedade ou a depressão. As primeiras são constituídas em reação a um evento externo. Já nas outras, há menos clareza em relação ao acontecimento que as desencadeia e mais referências às circunstâncias que as mantêm.

Em sua definição, as emoções podem ser caracterizadas a partir de três categorias: primárias, secundárias e de fundo. As emoções primárias são identificadas nos sujeitos em diferentes culturas, ou seja, estão presentes nas relações humanas com particularidades que podem ser encontradas em todas as culturas de modo semelhante. As mesmas incluem o medo, a raiva, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade. O segundo grupo de emoções, por sua vez, é desencadeado a partir de situações sociais e têm papéis importantes na vida dos grupos. Por isso incluem: a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo. Essa categoria de emoções é fruto do aprendizado e acaba sendo adquirida a partir da educação e da cultura. Por fim, as emoções de fundo, se tratam daquilo que é sentido quando se está tenso ou relaxado, preguiçoso ou bem disposto, desencorajado ou entusiasmado, ansioso ou sereno etc. Em suma, as emoções de fundo comportam também elementos da expressão não-verbal, que são mais sutis, como a postura do corpo, o grau de mobilidade dos membros em relação ao tronco, a animação do rosto, a luz nos olhos, a inflexão na voz, etc. (CHABOT; CHABOT, 2005).

Já no que se refere aos sentimentos, é importante pontuar que os mesmos caracterizam-se como experiências mentais conscientes. Por isso, quer o sujeito esteja a aprender, a recordar, a imaginar, a raciocinar, a julgar, a decidir, a planejar ou a criar, os

sentimentos acompanham o desenrolar da vida. Além disso, indicam à mente o bom ou mau rumo dos processos da vida, o que é ou não conducente ao bem-estar e, por conseguinte, qualificam o processo vital. Os sentimentos desempenham um papel importante nas decisões e, por isso, atravessam a existência humana. Ao longo da evolução, os sentimentos não se limitaram a um motivo inicial, mas prevaleceram enquanto monitores, intervindo no futuro de muitas manifestações culturais, assim como, estabelecendo relações entre afeto e razão. (DAMÁSIO, 2017).

Os conceitos nucleares de emoções, sentimentos, ingresso na carreira docente e desenvolvimento profissional são base para a concepção dessa investigação. Os mesmos foram considerados, haja vista que: "[...] a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua ação." (FRANCO, 2008, 113). Entende-se assim, que as emoções e sentimentos que permeiam a docência, em especial nos primeiros anos de atuação, implicam diretamente na constituição do professor, assim como, podem indiciar caminhos para se pensar na formação de professores.

Buscando por abordagens que compreendem a dimensão emocional, observou-se que algumas se posicionam em oposição ao que a perspectiva dualista cartesiana propunha. Dentro deste enfoque, no subtítulo da sequência, além de trazer os fundamentos da dimensão emocional, será desvelado o dualismo e suas influências na educação. Nessa discussão, para ampliar o horizonte interpretativo, também nos aproximamos da dimensão estética que, ao envolver o olhar para o sensível, permite uma melhor compreensão do que nos propomos a pesquisar.

3.1 Fundamentos da dimensão emocional: do dualismo ao movimento estético

Os sentimentos e as emoções apresentam-se em todos os aspectos significativos da vida humana. Reações emocionais estão nela compreendidas, tanto pelo aspecto mental quanto social. No entanto, a natureza das mesmas está entre as características menos compreendidas pela sociedade e pela própria academia. Para interpretar esse movimento, além de reconhecer o papel do dualismo no afastamento e desconsideração da dimensão emocional, nos aproximamos da perspectiva estética que se opõem a razão prevalecente e permite compreender o humano a partir de um olhar mais alargado.

A desconsideração das emoções e sentimentos está relacionada com o abandono do corpo, e é decorrente do dualismo. De maneira geral, o dualismo considera a coexistência de dois mundos ontologicamente diferentes. Em decorrência disso, distingue conceitualmente, por exemplo, o mundo físico e o mundo mental, o mundo materialista e o mundo idealista, o corpo e a alma. Essa postura se expressa no pensamento grego clássico, na tradição cristã e foi defendida por Descartes, que se apoia na distinção conceitual de dois mundos separados. (CASASSUS, 2009).

Indo além nessa perspectiva, Hermann (2018) contextualiza que o binômio corpo-alma, que adquiriu peso filosófico e se enraizou no pensamento ocidental, ocorreu desde os pitagóricos, passou pelas teorias platônica e aristotélica, chegando a Descartes na era moderna. Esse movimento constituiu-se numa hierarquização que favoreceu a alma. Desse modo, a representação do homem tinha uma dupla natureza, na qual o corpo era caracterizado enquanto terrestre e ligado à animalidade, e a alma por racional, antropológica, superior. Mediante essas questões, como consequência, o corpo foi esvaziado do valor moral e foi suprimida a importância das emoções, dos sentimentos e de qualquer impulso corporal no comportamento ético.

Como mencionado anteriormente, o dualismo corpo-alma tem na concepção platônica um marco significativo. De acordo com Hermann (2018), para Platão o corpo e a alma se opõem e, em decorrência disso, o corpo, que realiza a inserção no mundo sensível, deve ser submetido à atividade racional da alma para o afastamento das pulsões e dos afetos. Em sua concepção, Platão também defendia a tese de que somente a alma é capaz de chegar ao conhecimento lógico e está apta à verdade. Já o corpo, no entanto, ao perturbar a alma pela multiplicidade sensível, é responsável por dificultar o acesso ao conhecimento e a conduta moral. A autora citada desvela que essa concepção foi influenciada pela tradição religiosa-pitagórica, que atribui ao corpo mortal às causas do pecado e do sofrimento da alma. Para transpor essa ideia, Platão apenas utilizou-se do argumento racional.

Outro pensamento que endossou o dualismo, na perspectiva de Hermann (2018), encontra-se em Descartes que no século XVII, em meio ao contexto de descobrimentos científicos, elabora seu pensamento do saber como uma certeza. Na busca de seu fundamento, Descartes traz a divisão entre corpo e alma. Por isso, nessa distinção, considera que a alma corresponde ao pensamento, à liberdade e a atividade, e o corpo envolve apenas uma extensão e leva ao determinismo e a passividade. Seu entendimento além de revelar uma concepção mecanicista do corpo, indica que a obscuridade e a confusão são geradas pelo sensível.

Hermann (2018) discorre que é com Spinoza que se apresenta uma teoria que busca romper com o dualismo e com a tradição metafísica da época. Spinoza não despreza as paixões e não as trata como contrárias à natureza. Por isso, demonstra racionalmente, de modo genérico, a natureza da causa das paixões e do poder da mente sobre elas. Propõe assim a tese do paralelismo, na qual corpo e alma ou corpo e mente provém de uma só substância. Traz também o entendimento de que os afetos são estruturantes da relação corpo e alma.

Na teoria dos afetos de Spinoza há a valorização do corpo. Diferentemente da separação cartesiana de corpo-alma, Hermann (2018, p. 7) destaca que a "[...] concepção espinoziana implica que cada uma das partes que nos constituem, corpo e alma, participa em potência absoluta e, ao reconhecer-se como uma parte, se reconhece como limite." A partir desses pressupostos, foram percebidas as limitações do dualismo corpo-alma e da hierarquização deste último para a compreensão do sujeito. Em complementaridade, em Spinoza se fez presente a percepção de que os afetos (o desejo, a alegria, a tristeza, o ódio, o amor), são os que dão cores à nossa existência. (HERMANN, 2018). Nesse movimento, o conhecimento dos afetos passou a indicar, sobretudo, o limite dos seres humanos que são finitos, não podem tudo e, por isso, estão situados em um contorno e são rodeados por outros corpos com os quais interagem. Entende-se assim, que Spinoza lançou o olhar para o reconhecimento das outras dimensões que constituem o sujeito, especialmente, para o corpo e para os afetos que, até então, eram obscurecidos e contrários à alma, a mente e a razão.

Apesar das profundas divergências teóricas, Hermann (2018) complementa que Nietzsche, por ter identificado a mesma tendência, considerou Spinoza seu precursor. Nietzsche reconhece o conhecimento enquanto o mais potente dos afetos. Ao mesmo passo, apresentou-se contrário a orientação abstrata da ética que rebaixou o corpóreo, salientando que por detrás dos pensamentos e sentimentos está o corpo, sendo esse, a força pulsional que conduz o homem a ser senhor de si mesmo e cria sua moralidade. Ao tentarem desestabilizar o pensamento abstrato e afastado da vida, compreende-se que: "Nietzsche e Spinoza almejam um conhecimento liberto das teias da ilusão." (HERMANN, 2018, p. 8). Por isso, a partir complementaridade entre o corpo, sentimentos e emoções, é presente o entendimento de que o

> [...] corpo tem conhecimentos que são da ordem das sensações, que ajudam a formar um fundo (horizonte interpretativo) sobre o qual construímos nosso saber e tomamos nossas decisões. É também pelo corpo que o sentido é percebido, o que evidencia a relação entre o corpo e o sensível, naquilo que é visível, audível, tangível. Os sentimentos e as emoções como o amor, a raiva, a mágoa, o ressentimento, a alegria, entre outros, constituem nosso conhecimento pessoal e social necessário para a emergência dos princípios éticos. (HERMANN, 2018, p. 9).

Ao projetar ao corpo a uma condição constitutiva dos afetos, esse movimento histórico-conceitual, buscou promover uma nova sensibilidade, mas caminha a passos lentos mediante a supremacia da razão e, principalmente, da razão instrumental. No entanto, é preciso reconhecer que, gradativamente, no desenvolvimento do pensamento ocidental, como apresentado, surgiram algumas rupturas que tornam possível pensar novos modos de relação entre à dimensão emocional e a educação.

Nas últimas décadas surgiu um interesse significativamente maior no estudo dos sentimentos e emoções, especialmente pela área da ciência. Todavia, grande parte dos pesquisadores do século XX, que se dedicam ao estudo da dimensão emocional, negligenciam as teorias anteriores que compõem a sua gênese e que alargam o entendimento dessa questão. Para uma melhor compreensão desse movimento, Hermann (2018) traz a estética enquanto uma dimensão que se apresenta em complementaridade à ética e traz o fundamento da dimensão emocional. O movimento estético põe em ação os canais da sensibilidade mediante relações entre entendimento e imaginação. Além disso, a estética compreende a possibilidade de transcender as fronteiras racionais, criando sensibilidades e experiências de subjetividade.

Na busca de um entendimento da concepção histórica da estética, Hermann (2018) salienta que no século XVIII é fundada a disciplina estética por Baumgarten. Entendida como cognição sensível ou conhecimento sensível, a mesma reúne vários campos do conhecimento e investe no valor cognitivo da percepção sensorial. Naquele período, assegurava-se que não é possível chegar ao conhecimento lógico sem se passar pelo conhecimento das paixões, haja vista que o ser humano, em sua constituição psicológica, está dotado de faculdades cognitivas pertencentes ao domínio estético.

Aprofundando ainda mais o conceito da estética, Hermann (2005) discorre que, como já mencionado, no desenvolvimento histórico os movimentos eram em oposição à estética. Nesse âmbito, até o século XIX a estética estava associada ao culto da aparência, a superficialidade e a reprovação moral. A partir dos esforços de Schiller que a estética passou a ser pensada como um modo de sensibilidade para a vida moral. Schiller, contrário ao rígido racionalismo, buscou a integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte de equilíbrio entre o racional e o sensível. A emergência da estética compreende que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções tem maior efetividade no agir do que a formulação de princípios abstratos.

Hermann (2005) desvela que a experiência estética permite o estranhamento acerca de algo que afeta o sujeito intimamente. A estética também modifica quem a vivencia e permite

ver o mundo sob uma nova luz. O conceito de estética sofreu profundas modificações, contudo, manifesta um movimento profundo que envolve todo o ser e a ampliação das relações com o mundo, uma vez que: "[...] tem a finalidade aberta que permite configurar múltiplas possiblidades de comportamentos mais adequados às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a estética 'lança luz sobre a pluralidade'". (HERMANN, 2005, p. 31). O estético, dessa maneira, emerge da pluralidade na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra aspectos restritivos da normalização. No seu movimento, a estética sempre lutou contra um rígido racionalismo, sobretudo aquele que elimina as diferenças e tende a homogeneização. Sendo assim, ao apontar um novo horizonte compreensivo, a experiência estética permite novos acessos para educação pensar no sentido de sua ação. Além disso, as possibilidades da estética permitem transcender as fronteiras unilateralmente instrumentais.

Historicamente a educação foi encarregada da formação humana, orientada pela ideia de unidade e moral universal que a levou a assumir um caráter normativo. Ao analisar essa concepção, Hermann (2005) salienta que na mesma está configurado o impasse de educar mediante o completo esvaziamento da norma, o que lhe dá um caráter violento e arbitrário. Com o propósito de discutir a lacuna deixada pela ética racionalizada, que sustentou o projeto pedagógico moderno, a autora compreende que a

> [...] educação se depara, por um lado, com uma reivindicação da tradição histórica, que articula sua finalidade em torno de princípios éticos universais e, por outro lado, com uma realidade que adquire características de mutabilidade, instabilidade e pluralidade decorrentes da relação estética com o mundo e não de uma fundamentação exclusivamente racional. (HERMANN, 2005, p. 14).

Entende-se assim, que as compreensões trazidas pela estética ajudam a pensar no significado da ação educativa, que se defronta com uma realidade caracterizada pela mutabilidade, instabilidade, pluralidade, na qual os princípios excessivamente abstratos se mostram impotentes. Permite também que seus princípios sejam reinterpretados pelo filtro da sensibilidade, que compreende a finitude, a pluralidade e a historicidade, haja vista que: "A estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra a normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos. Educado pelo estético, o homem não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da natureza sensível [...]." (HERMANN, 2005, p. 43). O movimento estético demonstra que a educação demanda que sejam consideradas a diferença e a pluralidade. A educação em sua estruturação não deve priorizar o estritamente racional, mas dar expressão as diferentes formas criadoras, uma vez

que o sujeito se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro. Mediante isso, a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo. (HERMANN, 2005).

Diante dos aspectos mencionados entende-se que a estética promove o desenvolvimento da imaginação, ampliando o conhecimento dos afetos e avaliando suas consequências. Por isso, o mero intelectualismo, restrito a uma ética incorpórea e abstrata, não é suficiente para compreender o agir, uma vez que: "[...] podemos iluminar questões éticas pelas possibilidades contidas no estético, que, ao envolver o corpo inteiro em nossa estruturação de mundo, mostra uma riqueza de elementos e sutilezas que escapam ao cognitivo." (HERMANN, 2018, p. 10). Nessa ótica, a dimensão estética traz a importância dos fatores emocionais para avaliação de consequências, ou seja, para a tomada de decisões. Além disso, define que os sentimentos, que envolvem processos conscientes, propiciam o direcionamento dos pensamentos, das emoções e da motivação. Nesse sentido, estética é considerada como uma forma de compreender e interpretar o mundo e permite ampliar o horizonte sensível e moral.

A partir desse movimento, reconhece-se que os aspectos emocionais e intelectuais estão imbricados. As emoções passam a ser vistas não mais como ondas cegas do afeto e, diferentemente da concepção anterior, auxiliam no autoconhecimento, na capacidade de julgar e mobilizam o agir. Trazendo o direcionamento dessa perspectiva para a educação, Hermann (2018, p. 12) complementa que: "[...] a contribuição da estética assume um lócus significativo, porque é mobilizando a dimensão corporal do autoconhecimento que podemos nos compreender e aprender a lidar com nossos afetos." Sendo assim, conforme a autora, o estético gera possibilidades que não podem ser processadas pela cognição, emoção e percepção sozinhos, mas pela interação de todos eles. Nesse processo, a experiência estética, que envolve os sujeitos, só é possível pela dinâmica dos sentidos. A autora contribui definindo que a experiência estética permite também emergir a estranheza, a resistência, a adversidade das coisas e constituem uma possibilidade de rever crenças, reconhecer como as paixões agem sobre nós e de aprimorar nossa sensibilidade ética.

Uma educação voltada para o refinamento da sensibilidade não pode desmerecer o vínculo corpóreo dos afetos e as possibilidades contidas no estético para trabalhar as emoções. Contudo, na perspectiva de Hermann (2018, p. 14): "Isso desafia a estruturação do processo formativo a ser mais aberto ao sensível do que ao meramente cognitivo, capaz de perceber que nossos sentimentos morais se enraízam no corpo, para o qual a estética tem uma força vinculante decisiva." Reconhecendo as possibilidades do estético, enquanto dimensão que

envolve sentimentos e emoções em interrelação com a cognição, considerou-se essa perspectiva, haja vista pode contribuir para compreender e interpretar as questões pesquisadas.

A tratar da estética, Hermann (2005) pressupõe que se libere esse conceito do individualismo e de uma estetização superficial de embelezamento das emoções, de modo com que seja possível uma educação que reconheça o outro em sua alteridade. Assim traz o entendimento de que a estética não é a superficialidade do embelezamento, mas tem uma dimensão mais profunda que amplia a sensibilidade moral. Entendendo que a constituição humana compartimentada entre razão e emoção teve profundas repercussões em diversas áreas do conhecimento e na educação, foi-se ao encontro da dimensão estética, visto que a mesma traz novas sensibilidades e compreensões para a pesquisa. A mesma envolve um campo particularmente carenciado de investigação, que demanda ser considerado quando se trata da relação entre dimensão emocional e educação, a ser discutida no que segue.

3.2 Dimensão emocional e seus desdobramentos na educação

A educação não é a soma de partes, pois não pode ser parcelada ou modulada a partir competências determinadas por setores com interesses específicos. A finalidade da educação não é a de reduzir-se a uma concepção parcializante. Todavia, num movimento contrário, a educação apresenta traços dualistas e instrumentais, que além de se opor à dimensão emocional, primam por desconsiderá-la e ocultá-la. Juntamente com essa perspectiva, as discussões na sequência serão envolvidas pela ideia da dimensão emocional na educação e sua pertinência no cenário atual.

A concepção da escola e dos sistemas educativos é, desde suas origens, antiemocional segundo Casassus (2009). Nessa perspectiva, conforme mencionado no subtítulo anterior, à concepção de ser humano que prevalecia, quando foram criados os sistemas educativos no século XIX, era de um ser cuja dimensão racional o constituía como tal. Tudo o que fosse emocional e corporal era tratado em oposição ao raciocinar. Sendo assim, a escola foi criada para a educação do ser racional e não para a educação do ser emocional. Por isso, na cultura desse sistema ainda prevalece à ideia de que “as emoções devem ser deixadas em casa”.

Por ser constituída numa visão positivista e racionalista, a instituição educacional busca combater os aspectos emocionais do ser humano, sendo fundamentalmente controladora. Entende que para formar o ser racional, é preciso controlar todo o espaço e evitar distrações. Por isso, tudo é controlado, ou seja, o que os alunos devem pensar e o que

devem ou não fazer. Nessa concepção busca-se regular o tempo, a mente, o corpo e tenta-se controlar as emoções. Observa-se assim, de acordo com Casassus (2009), que o processo educativo da escola antiemocional objetiva submeter os alunos à vontade das autoridades e moldá-los de acordo com a sua racionalidade. Em sinergia com essa ideia, Freire *et al.* (2011) compreende a escola enquanto uma instituição com intencionalidades instrumentais, normalizadoras e castradora dos afetos, marcada pela forte separação entre as dimensões cognitiva e afetiva. Ainda, é possível acrescentar que o

> [...] modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos "abafou", durante muito tempo, a expressão da afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre mestre e aluno. A par dessa realidade, e apesar do impacto lento e progressivo de outros modelos que salientam o papel da afetividade e da sua expressão na relação pedagógica, a investigação não tem dado uma atenção particular ao seu estudo. (AMADO *et al*., 2009, p. 76).

Mediante esses pressupostos, Nóvoa (2017) corrobora discorrendo que é preciso procurar novos caminhos para pensar a escola e a educação. Caminhos esses que demandam ser integrados a partir do conhecimento, para que não se tornem enganadores, superficiais e dificultem ainda mais o esforço de ensinar. Reconhece-se que esse processo não consiste em ceder a uma pedagogia tradicional, transmissiva e empobrecedora. Diferentemente disso, envolve a compreensão dos desafios do conhecimento atual em toda a sua riqueza e complexidade. Conhecimentos esses que, segundo a perspectiva do autor, são indissociáveis da dimensão pessoal.

Nesse movimento, os sentimentos e emoções ainda demandam ser reconhecidos pela escola, como também, considerados por estudos e investigações da educação. Por isso, trazendo um comparativo, Casassus (2009) discorre que uma escola emocional é uma organização emocional, que valoriza o mundo emocional das pessoas que ali trabalham e suas interações. É uma organização que reconhece as necessidades dos sujeitos que ali interagem. Enfim, uma escola emocional, compreende um sistema de relações e interações que se estruturam em torno da aprendizagem, visto que esse processo ocorre em função das emoções. Em decorrência disso, acrescenta que

> [...] não há aprendizagens fora do espaço emocional, pois tudo o que alguém faz tem uma emoção na base, o clima emocional da sala de aula é o principal fator que explica as variações de rendimento dos alunos, as emoções são para pensar melhor, elas influem na saúde [...] e permite a sobrevivência das pessoas e dos grupos. (CASASSUS, 2009, p. 205).

Observa-se assim que a escola emocional se situa no que parece ser um aspecto crucial para a formação humana e a aprendizagem: a relação. Goleman (2019) reforça que toda interação contém um subtexto emocional. Em todas as nossas ações, sejam quais forem, podemos fazer com que a outra pessoa se sinta um pouco melhor, ou até muito melhor, ou um pouco pior – ou muito pior. Os fatores de natureza emocional têm um importante papel na interação e ação interpessoal, assim como, estão intimamente relacionados com os processos cognitivos. Nesse âmbito, seja por ser relevante para a aprendizagem, ou por constituir um patrimônio emocional que exerce influência na tomada de decisões, a dimensão emocional compreende, essencialmente, o que o sujeito é e a sua ação.

A partir desse entendimento, compreende-se a ideia de que a cognição e os elementos relativos à dimensão emocional constituem processos indissociáveis, relevantes à docência, haja vista que os "[...] *abstractos, los conceptos que crea el cerebro, no son asépticos de emoción, sino impregnados de ella*." (MORA, 2013, p. 66). Ao trazer a discussão de que a emoção é importante tanto para quem ensina, quanto para quem aprende, o autor argumenta que o fato de o ensino priorizar apenas o fator cognitivo, considerando conceitos complexos de forma asséptica, muitas vezes, sem nenhuma relação com o significado emocional e cultural. Diante disso, também complementa que

> *[...] emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria [...]. También la información emocional es básica para la elaboración de cualquier función mental y el buen funcionamiento de las relaciones sociales [...]. Por tanto, la emoción es también un ingrediente básico del proceso cognitivo, del razonamiento*. (MORA, 2013, p. 68).

A dimensão emocional demanda ser considerada pelos sistemas educativos atuais. Estrela (2010) reconhece a necessidade dessa questão a partir de alguns pressupostos, tais como: a percepção cada vez mais fundamentada das relações entre cognição, emoção e ética; a importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano; as tensões geradas por um ensino competitivo como preparação para uma sociedade competitiva; o papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem das disciplinas. Todavia, mesmo com a crescente demanda da dimensão emocional nos processos educativos, essa questão não pode ser considerada por si só e, por isso, demanda ser problematizada e analisada a partir de diferentes perspectivas.

Dessa maneira, ao trazer o conceito e a expressão de Hargreaves das "geografias emocionais" da escola e das relações humanas, Day (2011) discute alguns fatores que podem apoiar ou dificultar o desenvolvimento de uma compreensão emocional, a saber: "geografias

socioculturais" que podem ser observadas quando as diferenças culturais e sociais fazem com que todos os envolvidos na escola manifestem um estranhamento ou não se reconheçam; "geografias morais" são constituídas quando os objetivos dos professores não são os mesmos dos outros sujeitos para os quais presta seu serviço e quando não há nenhum mecanismo para resolver essas diferenças; "geografias pessoais" podem se fazer presentes quando a profissionalidade do professor cria uma distância nas relações com os alunos e pais, por exemplo; "geografias políticas" são configuradas quando as relações de poder distorcem os aspectos emocionais e cognitivos da comunicação entre os docentes e quem os rodeiam; "geografias físicas" são resultadas quando os encontros fragmentados, infrequentes e formais substituem a relação entre docentes e alunos, ou docentes e pais, por interações desconectadas.

Procurando transpor o distanciamento da dimensão emocional na educação, Day (2011) assegura que os docentes apaixonados são conscientes do desafio dos contextos sociais que ensinam, compreendem o sentido da sua identidade e acreditam que podem favorecer a aprendizagem e o rendimento de todos os seus alunos. Ao mesmo passo, preocupam-se acerca de como e o que ensinam e querem aprender mais sobre isso. Acrescenta ainda que, os docentes apaixonados sabem o papel que desempenha a emoção na aprendizagem e no ensino, assim como, buscam e aproveitam as oportunidades para refletir em sua prática profissional e sobre ela. Para esses professores, conforme o autor, a paixão por ensinar não é uma mera possibilidade, mas essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, está associada com a justiça, a compreensão e a maneira como são construídas as relações sociais cotidianas.

Ampliando seu entendimento sobre a ideia da "paixão por ensinar", Day (2011) considera que a paixão não tem a ver apenas com a forma como se apresentam os docentes, como também, com a maneira como os mesmos percebem os alunos e os enfoques dados ao ensino e a aprendizagem. Nesse âmbito, ter paixão pelo ensino significa trabalhar para o desenvolvimento e a busca por conhecimentos mais aprofundados sobre a matéria. De modo semelhante, envolve também, tornar aquilo que ensina compreensível aos alunos, considerando seus interesses, habilidades e conhecimentos prévios, com vista a propiciar um ensino que vá além de meras instruções e permita pensar criticamente.

A partir das questões mencionadas, quando se trata a docência a partir da dimensão emocional, pensa-se nela, essencialmente, numa ação de natureza interior, afetiva e cognitiva, mas também de relações e interações sociais. Em outras palavras, é possível considerar que "[...] ser professor, é usar a energia afetiva mais privada, para construir uma ação

cognitivamente afetiva direcionada." (BRANCO, 2007, p. 362). Nesse sentido, a disposição emocional, no contexto em que se move o professor, pressupõe a empatia, o otimismo e a solidariedade, que se articula com o bem-estar subjetivo, para consigo e para com os outros.

Para exemplificar essa disposição docente, Amado *et al*. (2009) consideram que o comportamento verbal e não verbal do professor, a proximidade junto ao aluno para ajudá-lo, a receptividade que consiste no esforço de ouvir o outro, o incentivo, *feedback* e elogio estão associados a dimensão emocional. Sob este ângulo, também podem ser acrescentadas as características pessoais do professor, como a disponibilidade (disposição para ouvir e entender), a aproximação amistosa e respeitosa (cumprimentar e falar com o aluno) e o empenho em criar um clima de bem-estar (incentivo para aprender). Além disso, os autores compreendem que essa dimensão também é considerada quando os docentes

> [...] encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca de suas possibilidades; ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos, na resolução de problemas, no desempenho de tarefas; promovem uma avaliação humanizada, respeitando as capacidade e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a refletir e a aprender a partir de seus próprios erros; implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à estrutura das atividades curriculares, que no que respeita à estrutura das relações sociais; não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário. (AMADO *et al*., 2009, p. 79).

Ampliando o olhar sobre esta perspectiva, Vaillant (2012) salienta que duas dimensões principais constituem o fazer docente. Num primeiro momento, a dimensão cognitiva-acadêmico, que abrange os saberes docentes construídos na formação inicial e na formação continuada, as estratégias pedagógicas e o domínio dos conteúdos. Soma-se a ela, a dimensão vincular-atitudinal, que inclui os valores morais e éticos inerentes à docência, necessários para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. Envolve também a liderança, a empatia, a disposição, a compreensão, o controle emocional, dentre outros fatores. Nessa ótica, os resultados educativos de âmbito cognitivo não são os únicos fatores que constituem o ensino. A capacidade de gestão pedagógica, a estabilidade e a liderança também são relevantes para a ação docente.

A dimensão emocional, na perspectiva de Estrela (2010), é desdobrada na docência através das disposições: autoconhecimento; autorregulação emocional; autoestima; empatia; capacidade de escuta; resiliência ou resistência a contrariedades; motivação; comunicação assertiva e habilidades sociais; capacidade de cooperar e trabalhar em equipe; capacidade para enfrentar e resolver situações problemáticas e conflitos interpessoais; capacidade de tomar

decisões; capacidade de enfrentar a mudança e a incerteza. Reconhece-se assim que, entre tantas concepções, a dimensão emocional, compreende uma disposição necessária para lidar com uma sociedade em constante mudança e contradições.

Branco (2004) entende que o valor do professor expressa-se tanto por aquilo que ele é como pessoa, como por aquilo que sabe ensinar. Conforme a autora, ambos justapõem-se na sala de aula, no comportamento, nas atitudes, expectativas, autoconceito e às variáveis sociocognitivas da aprendizagem. Por isso, a personalidade do professor, comportamental e atitudinal, de forma implícita e explícita constroem sua disposição pessoal, social e emocional, não só como docente, mas também como pessoa. E é acerca disso que será tratado o subtítulo seguinte. Quando se aborda a dimensão emocional, para que essa constitua o processo de ensino, cabe direcionar o olhar, num primeiro momento, para o professor. O modo como esse profissional percebe e compreende a docência, influencia diretamente no seu posicionamento, nas suas disposições e na maneira como interage com a aprendizagem e a carreira.

3.3 Entendendo a docência a partir da dimensão emocional

A dimensão emocional não se restringe à relação professor-aluno, faz-se presente também em diferentes momentos, situações e compreensões que constituem o trabalho pedagógico e a docência. Ao longo da carreira, o professor é influenciado por suas crenças, valores pessoais, objetivos educacionais, recursos, condições de trabalho, interações, entre outros fatores. No cenário em que o professor se movimenta, as mudanças na sociedade e nas relações têm impacto na escola e, por conseguinte, influenciam diretamente a profissão docente. Não podemos deixar de considerar essas questões, visto que o ensino, por compreender uma atividade emocional, acaba envolvendo as emoções e sentimentos do professor. Tardif (2013, p. 130), entende que uma característica do objeto de trabalho do professor decorre de sua dimensão afetiva. Ou seja, um

> [...] componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos [...]. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

A prática docente, na perspectiva de Casassus (2009) é considerada uma prática tanto cognitiva como emocional. Por isso, discorre que, como seres humanos, os professores estão sempre sob a influência das emoções. Quando dão aulas, sentem simultaneamente uma

mistura de emoções contraditórias. Muitas vezes, se veem levados a comportamentos emocionais que provém de uma cultura que define o papel docente, ou seja, definida exclusivamente em termos racionalistas e, até mesmo, instrumentais. Nesse sentido, entende que: "O papel docente foi concebido eminentemente em termos cognitivos e valorativos, sem que fosse contemplada a dimensão emocional das relações humanas." (CASASSUS, 2009, p. 207). Porém, diferentemente dessa concepção, o ensino exige da docência sensibilidade emocional, na medida em que envolve a relação com o outro.

No que se refere mais especificamente à docência, Marchesi (2008) frisa que, além da dimensão emocional não ser reconhecida, a atividade docente está se afastando das suas características próprias, visto que a autonomia do professor vem sendo limitada a um conjunto de prescrições e regulamentações, bem como, é cada vez mais marcada pela imparcialidade e o distanciamento pessoal. O cuidado com as relações interpessoais, o envolvimento afetivo e o comprometimento pessoal, conforme o autor, apesar de importantes à docência, são desconsiderados.

Mediante essa contextualização, é presente também outro olhar, uma vez que vivemos "[...] em tempos em que a supremacia da razão sobre as instituições e os sentimentos que caracterizava o homem educado e culto foi posta em causa". (ESTRELA, 2010, p. 7). Esta argumenta que vários fatores contribuíram para que isso fosse decorrente, entre eles destacam-se: a crise epistemológica das ciências que abalou a crença das verdades universais; o multiculturalismo crescente; a influência das mídias e da publicidade que vem se utilizando da exposição das emoções e dos sentimentos; a cultura pós-modernista com o seu anti-racionalismo e o culto do individualismo, das emoções, do efêmero, do desejo a abolição de todos os limites. Os exemplos citados envolvem alguns fatores que contribuem para a exaltação da afetividade e passam a submeter, em grande parte, a razão. Todavia, a autora (2010) analisa que é nesse mundo de afetividade desgovernada que os professores exercem sua função. Nesse contexto, é natural que os afetos tomem maior importância na vida escolar, haja vista que em

> [...] "sociedades de risco", cada vez mais globalizadas, complexas e tecnologicamente avançadas, a profissão docente tornou-se, também ela, uma profissão de risco, crescentemente complexa e paradoxal, porque pressionada a satisfazer expectativas sociais contraditórias e a exigir [...] o desempenho de papeis cada vez mais diversificados e difíceis. (ESTRELA, 2010, p. 10).

Em contraposição às implicações da lógica dominante, a docência está baseada, como já mencionado, nas relações. Em virtude disso, as experiências emocionais são permanentes,

marcadas por: “Irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor no seu dia-a-dia, com maior ou menor intensidade e amplitude.” (MARCHESI, 2008, p. 97). Mediante essa questão, se em qualquer época histórica as emoções e os sentimentos ocuparam um papel relevante no mundo do ensino, nos tempos atuais sua importância é ainda maior, visto que as

> [...] mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a incorporação na escola de novos grupos de alunos que deverão permanecer nela durante mais tempo, o tipo de relações sociais que se estabelecem entre os diferentes membros da comunidade educacional, a ampliação dos objetivos de ensino e as novas competências exigidas do professor contribuem para que seja fácil compreender as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que essa tarefa traz consigo. (MARCHESI, 2008, p. 98).

Reforçando essa perspectiva, alguns estudos realizados, como os de Freire *et al*. (2012) consideram que acresce na cultura contemporânea imposições aos professores que, por conseguinte, provocam estados emocionais de ansiedade, medo, desamparo, solidão e até mesmo hostilidade. Aumentou-se também, segundo os autores, os índices de estresse e desespero. Nesse cenário, as mudanças com que os professores se confrontam, afetam a sua vivência emocional e levam-nos a investir cada vez menos nessa dimensão, na reflexão e no desenvolvimento de um pensamento crítico.

Seguindo a concepção de que a docência é um trabalho fortemente emocional, Estrela (2010) reconhece que a experiência vivida pelo professor pode ser tanto estimulante, quanto frustrante. Em decorrência disso, o mesmo torna-se vulnerável às situações instáveis da vida escolar, especialmente, se não tiver controle emocional e se não estiver seguro dos seus valores e princípios éticos da conduta profissional. Além disso, frisa também que: “[...] o conhecimento emocional de si próprio e a capacidade de gerir as suas emoções que possibilitará que o professor apoie os alunos no seu desenvolvimento emocional, ajudando-os a construir os ‘andaimes afetivos’ [...].” (ESTRELA, 2010, p. 8). Nesse sentido, a autora entende que as dimensões afetiva e ética assumem um papel cada vez mais importante no ensino.

No que tange a essa questão, é importante considerar também o crescente número de investigações que acentuam a insatisfação docente, reconhecida através do mal-estar, do estresse e da exaustão (*burnout*). As dificuldades na atuação profissional, mediante uma sociedade instável e exigente, por vezes, traduz-se em fadiga, estados emocionais intensos e variados como a irritabilidade, a rigidez e a pobreza de autoestima que podem levar ao absentismo, desejo de abandono e, até mesmo, ao próprio abandono da profissão. Mais

especificamente, Estrela (2010) discorre que o mal-estar está relacionado aos efeitos emocionais negativos e prolongados que afetam o professor. O estresse, por sua vez, compreende uma dimensão biológica e é decorrente de estímulos estressores prolongados. A exaustão é caracterizada por um estado de abatimento, pela perda de autocontrole e de autoestima e pelo despreparo.

Ao longo da carreira profissional docente existem momentos em que, por exemplo, seja por razões pessoais (enfermidade, fases críticas da vida) ou por consequência das mudanças na política, exigem cada vez mais dos docentes e fazem com que a paixão inicial se transforme em frustração, fadiga, rotina, ceticismo, etc. Fases como as mencionadas podem ser temporais se reconhecidas, aceitadas e entendidas. Além disso, com apoio podem ser enfrentadas junto a mudanças, a orientações, ajuda especializada e, até mesmo, possibilidades de desenvolvimento profissional. (DAY, 2011).

Ainda que nem sempre seja possível perceber quais fatores podem contribuir para as fases críticas do trabalho e da vida dos docentes, existem algumas questões pontuais que exercem influência sobre as mesmas. De modo geral, na perspectiva de Day (2011), interferem na docência: o grupo de alunos cujas atitudes e condutas podem estimular ou não o professor; a qualidade das relações da sala de professores que pode ser positiva ou desanimadora; os gestores que podem direcionar o foco de sua atuação para atender questões burocráticas e manter o sistema ou então fomentar comunidades de aprendizagem mediante a participação e o diálogo; as decisões políticas externas que influenciam nas percepções acerca da profissionalidade, no salário e nas condições de trabalho; as atitudes dos pais; os acontecimentos da vida fora da escola; a saúde pessoal (espiritual, física, emocional e intelectual).

Outra questão que influencia diretamente a carreira docente compreende o ingresso profissional do professor e as vivências e percepções emocionais que envolvem essa fase. Formação inicial, inserção no contexto profissional, choque com a realidade, aprendizagens teóricas e práticas, descoberta de limites e possibilidades, relações interpessoais, entre tantos outros fatores, marcam a trajetória profissional do professor iniciante, o que requer do mesmo, recursos pessoais para que possa compreender e intervir na realidade de maneira crítica e reflexiva. Sendo assim, é oportuno ressaltar que é através das práticas profissionais que a identidade profissional também vai sendo construída, isto é, a partir da influência de elementos emocionais e relacionais.

A dimensão emocional só será efetivamente considerada pelo ensino, se for direcionado o olhar, num primeiro momento, para aquele que ensina. Torna-se necessário

considerar, sob a perspectiva da dimensão emocional, o professor que, por estar no início da carreira, lida pela primeira vez com situações diversas, que acabam envolvendo sua disposição emocional. Insegurança, medo, entusiasmo, decepção, bem-estar, enfim, emoções e sentimentos de diversas naturezas são constantes na vida do sujeito, mas manifestam-se de maneira mais latente no processo de ingresso profissional. Problematizando essa ideia, pontua-se que

> [...] é a forma como se sentem e expressam essas emoções, revelam de forma significativa, os contextos em que vivem. Assim, as expressões emocionais dos professores relativamente aos seus contextos laborais, são também formas reveladoras do campo educativo em que operam. (BRANCO, 2007, p. 363).

No que se refere ao professor iniciante, há a demanda de estudos que indiquem as dificuldades e sentimentos que acompanham o ingresso na carreira docente e, por conseguinte, indiciem as condições e ambiência que o mesmo encontra na inserção profissional. Complementando essa ideia, Estrela (2010) define que o encontro dos professores iniciantes com o contexto profissional se trata de um período que merece uma atenção especial dos investigadores. Os começos, por vezes, mais fáceis ou mais difíceis, são marcados pela preocupação docente com sua sobrevivência na profissão. Esse compreende um período importante na vida do professor, que apela por uma formação inicial que o prepare para a realidade e por um melhor acolhimento e apoio nas escolas. Ademais, o ingresso na carreira docente caracteriza-se por

> [...] marcas profundas que deixa na sua biografia, é um período frequentemente vivido entre sentimentos contrários, que oscilam entre o desejo de realização e a alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia, o receio de não conseguir afirmar-se perante os alunos e colegas, a frustração provocada pelas experiências mal sucedidas, a desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente. (ESTRELA, 2010, p. 23).

Nessa ótica, quando o receio e a frustração prevalecem, mediante o choque de realidade, são decorrentes sentimentos como a perda de autoconfiança, o desânimo e o desejo de abandono. Todavia, o choque de realidade depende de vários fatores que podem ser pessoais como a capacidade de resiliência e a autoconfiança, ou institucionais que compreendem a formação inicial recebida, o processo de ingresso na carreira docente, o apoio, a indiferença e o menosprezo dos colegas e da direção da instituição. (ESTRELA, 2010). Questões como essas demandam uma formação inicial que prepare os professores para a realidade e para um melhor acolhimento e apoio nas escolas. A compreensão desse período

é necessária, uma vez que o professor iniciante precisa se sentir seguro e ter apoio, para que assim, os sentimentos iniciais de nervosismo, timidez e constrangimento possam vir a ser compensados pela conquista da segurança e pelo sentimento de satisfação mediante o desenvolvimento profissional.

A vida e a identidade pessoal do professor interagem com sua vida profissional. Nesse sentido, Day (2011, p. 174) salienta que boa parte dos professores acaba chegando a um momento em que "*el pozo de la pasión se seque"*, o que demonstra a necessidade de que se busquem alternativas para essas circunstâncias em termos de desenvolvimento profissional. Se as propostas de desenvolvimento profissional fossem efetivas, benefícios poderiam ser observados nos níveis de bem-estar dos professores e, por conseguinte, no trabalho desenvolvido com os alunos. Todavia, isso implica num compromisso, especialmente dos gestores, em assegurar condições e permitir espaços para o desenvolvimento profissional continuado de todos os professores, haja vista que: *"[...] lo más importante de todo para los docentes y directores es garantizar que la enseñanza siga siendo una profesión sana*." (DAY, 2011, p. 184).

A dimensão emocional, o processo de inserção na carreira e o desenvolvimento profissional docente estão diretamente relacionados e contribuem para a constituição do ser professor. Nesta abordagem, entendendo que a dimensão emocional não pode ser considerada por si só, na sequência, será aprofundada a discussão a partir um olhar direcionado para a formação de professores e, mais especificadamente, para o processo de desenvolvimento profissional. Esse movimento é proposto, uma vez que é presente o entendimento de que, através do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, bem como, de oportunidades de aprendizagem num *continuum*, a docência poderá manter-se em constante relação com a "paixão por ensinar".

3.4 Desenvolvimento profissional docente e suas relações com a dimensão emocional

No que se refere ao processo de ingresso profissional docente, para que a dimensão emocional seja compreendida junto à docência iniciante, torna-se necessário a efetividade de iniciativas que fomentem o desenvolvimento profissional e aproximem a pessoalidade e a profissionalidade docente. Embora a dimensão emocional ainda seja desconsiderada pela formação de professores, o desafio de superar a "iliteracia emocional pedagógica" indicia algumas necessidades de formação, uma vez que

> [...] deixando de lado o tratamento específico de caráter psicológico de estados de *stress* e exaustão emocional que exigem uma intervenção especializada, julgamos que uma formação dos professores para lidar com as emoções do ensino se poderá alicerçar em ciclos de reflexão, investigação, ação/avaliação que, através de uma tomada de consciência de si, do real e das consequências da ação do real, permitam simultaneamente uma reestruturação identitária e uma melhor gestão pedagógica das emoções e situação escolar. (ESTRELA, 2010, p. 65).

No cenário atual, tem sido dado pouco espaço para a dimensão emocional direcionada à docência, tanto no que tange à formação inicial, quanto à formação continuada. Ao se analisar as necessidades da formação de professores e os efeitos do choque de realidade no ingresso na carreira docente, verifica-se o quanto essa é uma compreensão importante. Amado *et al*. (2009) exemplifica a respeito dessa questão, salientando o grande número de professores que, ao longo da carreira, não conseguem lidar com as dificuldades do campo relacional. O que implica negativamente no fazer docente, no bem-estar, na realização e no desenvolvimento profissional.

No que tange ao desenvolvimento profissional, destaca-se que o professor além de pensar na aprendizagem do aluno deve buscar oportunidades para a própria aprendizagem. Além disso, é importante que ao "[...] mesmo tempo em que ele motiva o aluno, também deve estar atento ao que o motiva, o que incita seu trabalho, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade que ele executa." (FACCI, 2004, p. 247). Tais questões são consideradas, haja vista que: "*Para seguir apasionado por la enseñanza, es vital reconocer la necesidad de renovación personal y profesional.*"(DAY, 2011, p. 185). É justamente a busca pelo aprender continuamente que está na essência do desenvolvimento profissional, visto que é esse processo que permite com que o professor, ao longo da carreira, renove-se e se desenvolva pessoalmente e profissionalmente.

Diferentemente da concepção limitada de que os alunos aprendem e os professores apenas ensinam, escolas deveriam ser comunidades de aprendizes na perspectiva de Day (2011). Para oportunizar esta condição alguns fatores são importantes, entre eles destacam-se: as escolas têm a capacidade de melhorar em si mesmas se as condições são adequadas; as escolas requerem melhorar em sua cultura a qualidade das relações interpessoais e a qualidade das experiências de aprendizagem de todos os sujeitos presentes nesse espaço. Entende-se assim, que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira são necessários para todos os docentes, uma vez que permite manter-se no ritmo da mudança, refletir e renovar seus conhecimentos e ideias.

É importante ressaltar, tendo em vista que o desenvolvimento profissional compreende a ideia de aprender continuamente, que os professores aprendem no transcorrer de sua

carreira. No entanto, a aprendizagem que é proveniente somente da própria prática acaba limitando o desenvolvimento. Sendo assim, no desenvolvimento profissional e na aprendizagem docente ao longo da carreira estão compreendidos: o ensino direto que se dá mediante cursos, conferências, seminários; a aprendizagem na escola que pode ser resultante da colaboração entre os colegas, da reflexão crítica, da evolução, da investigação-ação etc.; aprendizagem fora da escola que pode ser decorrente da colaboração entre escola e universidade, centros de desenvolvimento profissional, grupos de estudos, entre outras iniciativas.

O desenvolvimento profissional decorre da interação de diversos fatores, que influenciam diretamente sobre seus resultados e podem, ou não, favorecer a aprendizagem docente. Esse processo compreende a biografia de aprendizagem profissional do professor que é marcada pela sua história pessoal e pela fase em que se encontra na sua carreira profissional. Já as atitudes de aprendizagem, valores, preferências e práticas docentes podem ser influenciadas pela cultura de aprendizagem profissional da escola, assim como, influências externas do governo, organizações e meios de comunicação. Mais especificamente, no espaço escolar, a qualidade das atividades de aprendizagem profissional depende do apoio do diretor da escola, dos colegas professores e de outras instâncias que realizam a gestão. (DAY, 2011).

Conforme apresentando, o conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação continuada de professores, na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasta, enquanto atividade que contribui para promover o crescimento dos sujeitos e das instituições. A formação continuada pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas. Ao ser realizada tanto dentro como fora da instituição, é uma oportunidade de aprendizagem que pode ser significativa e relevante se atender as necessidades de aprendizagem dos professores.

A formação continuada geralmente tem o objetivo de proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um período limitado de tempo. Apesar de, por vezes, ser planejada em conjunto, tem um líder nomeado cuja função é a de facilitar a aprendizagem de maneira ativa. Compreende um conjunto de atividades isoladas, concebidas para se “encaixar” nas necessidades dos professores, mas não para pensar sobre as mesmas. Nesse sentido, os novos professores são acolhidos no início do ano, mas no restante desse período são deixados sozinhos. A maior parte da formação continuada ocorre através de cursos, fora da escola, e é realizada para benefício individual. Não é decorrente das necessidades institucionais e, por vezes, os professores não conseguem reconhecer a importância das ações propostas. (DAY, 2005).

Diferentemente disso, é preciso reconhecer que, no cenário educacional, a formação continuada que deveria primar pelo desenvolvimento profissional, muitas vezes, é inadequada, dotada de poucos recursos e, por conseguinte, realizada de maneira superficial.

> A maior parte das atividades de formação contínua para os professores são fatos esporádicos, no lugar de experiências de aprendizagem evolutivas. Essas atividades tendem a ser intelectualmente superficiais, desconectadas de temas profundos do currículo e da aprendizagem dos estudantes que costumam ser fragmentadas e não cumulativas. Os tópicos são determinados por pessoas diferentes dos destinatários e não levam em conta o que sabemos sobre como se aprende. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 172).

A educação e a formação são partes integrantes do desenvolvimento profissional, contudo precisam ser pensadas de maneira que compreendam não só as exigências do sistema, como também as necessidades dos docentes em relação à sua fase de experiência, o desenvolvimento da carreira, de forma a contribuir tanto para questões profissionais, como para disposições pessoais, entre elas o equilíbrio afetivo e a responsabilidade moral. Por isso, na concepção de Day (1999, p. 114), os "[...] modelos do desenvolvimento do professor [...] devem ter em conta os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o trabalho dos professores se realiza, bem como as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional." Tal questão torna-se necessária, visto que

> [...] quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento de professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem ativamente a longo prazo. É, assim, provável que os esforços de melhorias da escola e da sala de aula diminuam. (DAY, 1999, p. 213).

Alguns fatores que se apresentam no contexto escolar, bem como a cultura profissional desse espaço, exercem influência e podem acentuar os diferentes momentos da carreira docente. Entre eles, segundo Day (2011), destaca-se: a maioria dos professores ainda trabalha isoladamente de seus companheiros durante a maior parte do tempo; o desenvolvimento da prática com base na observação e reflexão crítica sobre a mesma são limitados; as propostas de desenvolvimento profissional e aprendizagem propiciadas aos docentes direcionam-se apenas a questões burocráticas e conversações sobre o ensino, ao invés de oportunizar conhecimentos relevantes e propiciar a reflexão sobre a prática e os diferentes momentos da carreira docente. No que tange a essa questão, "[...] *las escuelas tienen que ser capaces de apoyar oportunidades de aprendizaje profesional, con una serie de*

actividades, dentro y fuera de la escuela, que satisfagan las necesidades que vayan surgiendo y tengan en cuenta las influencias que gravitan sobre los docentes." (DAY, 2011, p. 142). As condições da escola devem dar lugar ao desenvolvimento profissional. Contudo, nesse espaço o ensino envolve um compromisso pessoal, domínio de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, uma cultura de aprendizagem e o conhecimento de si mesmo.

É pertinente à docência conhecer os alunos, suas necessidades e processos de aprendizagem, como também conhecer-se a si mesmos. Escolas e o governo devem propiciar condições para que o desenvolvimento do trabalho docente seja possível, dentre elas destacam-se: assegurar recursos para o desenvolvimento profissional contínuo; fortalecer e ampliar as iniciativas de apoio aos docentes; levar em consideração as necessidades específicas de desenvolvimento das pessoas; esclarecer as finalidades das propostas de desenvolvimento profissional; propiciar condições de trabalho que deem aos docentes espaço para concentrar-se no desenvolvimento profissional; o desenvolvimento profissional situado nos contextos que compreendem suas necessidades pessoais e institucionais; a paixão dos docentes, constituída pelo entusiasmo, a identidade pessoal, o compromisso e as emoções envolvem questões importantes a serem consideradas. (DAY, 2011). O desenvolvimento profissional implica na participação de atividades constantes e pessoalmente significativas. No entanto, diferente do que é proposto pelo autor, observa-se que a preocupação com o indivíduo está ausente nas propostas atuais de desenvolvimento profissional. Da maneira como se encontra, a educação dá aos professores poucas opções de desenvolvimento profissional, e as mesmas orientam-se apenas a objetivos imediatos.

As propostas de formação continuada desenvolvidas pela escola pautam-se, predominantemente, em apoiar as necessidades dos sistemas, enfatizando concepções de interesse prático. Nesse sentido, contribuem para o desenvolvimento de ideologias instrumentalistas e priorizam o enfoque técnico. Ao discorrer sobre essa questão, Day (2011, p. 146) frisa que: "*El énfasis en el conocimiento experiencial y en las necesidades inmediatas de los docentes refuerza la idea de que sólo necesitan saber cómo controlar la enseñanza y que es menos importante, la comprensión de los fines, procesos y contextos más generales de la educación.*" As concepções acerca do desenvolvimento profissional e formação continuada, apesar de superficialmente atrativas e plausíveis, são demasiadamente simplistas para Day (2005), haja vista que não se baseiam numa perspectiva do professor como pessoa, mas numa perspectiva administrativa e centrada no sistema que vê o professor como empregado. Essas propostas, em pauta no cenário educacional, além de levar a uma simplificação excessiva,

ofuscam as reais oportunidades de desenvolvimento profissional e visam, ao contrário, satisfazer as necessidades do sistema e ignorar o professor que dele faz parte.

Na compreensão de Day (2011, p. 146) o desenvolvimento profissional "[…] *de los docentes se restringirá, en vez de ampliarse, será fragmentario, en vez de coherente, mientras que seguirá ignorándose la amplitud de sus necesidades de aprendizaje*." A aprendizagem profissional não está relacionada a alternativas predefinidas para situações complexas, como também não compreende acontecimentos isolados orientados por necessidades imediatas de implementação e de regulamentações tecnicamente definidas e determinadas por outros. A partir disso, percebe-se que ao invés de formar profissionais reflexivos que sejam capazes de compreender, questionar e repensar sua prática, as propostas de desenvolvimento profissional, em sua proposta vigente, estimulam a docência a ver o mundo com fins instrumentais que podem ser alcançados apenas mediante as receitas práticas legitimadas acriticamente.

Entendendo que a formação deve ir além do domínio de disciplinas específicas ou acadêmicas, a formação continuada precisa criar espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado, desenvolva momentos para inquerir-se e questionar-se sobre os processos educacionais, éticos, relacionais, escolares, atitudinais, emocionais, etc. Aspectos que vão além daqueles puramente uniformes, disciplinares, técnicos e supostamente objetivos, e, ao contrário, fomentem o pensar. A partir disso, Imbernón (2010) traz a ideia de que é difícil pensar em formação continuada se os professores encontram-se num ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. O referido autor remonta assim, à necessidade de se buscar alternativas para uma motivação intrínseca do professor, ou seja, permitir que trabalhem com mais qualidade, aprofundem conhecimentos, encontrem-se consigo mesmos para melhorar a autoestima e realizarem-se profissionalmente. De acordo com Fleith e Alencar (2010), provavelmente o indivíduo vais se sentir mais motivado quando a atividade captura seu interesse, é desafiadora, leva-o a desenvolver sentimentos de autoeficácia e a se envolver com a atividade por conta própria.

A partir das compreensões acerca do desenvolvimento profissional reconhece-se a necessidade de que as oportunidades de aprendizagem estejam relacionadas à carreira docente, pessoalmente e profissionalmente, para assim, subsidiar a profissão. Nesse sentido, além de compreender uma questão essencial à aprendizagem e ao ensino, as questões emocionais também estão imbricadas no desenvolvimento profissional do professor, visto que em

> [...] suma, o trabalho do professor é um trabalho fortemente emocional exercido em organizações complexas e em contextos variados, sob a influência de múltiplos fatores que interagem entre si. Portanto, o profissionalismo docente envolve um componente de literacia emocional, considerada como condição fundamental para a formação e o desenvolvimento emocional dos alunos e para a criação de um bom clima organizacional. (FREIRE *et al*., 2011, p. 5).

Fazendo relação com o desenvolvimento profissional docente, Alzina (2003) também entende que a dimensão emocional pode fazer parte de um movimento contínuo de aprendizagem ao longo da vida, minimizando a vulnerabilidade face a contextos adversos. A mesma é importante, pois permite o desenvolvimento integral do sujeito, enquanto ser, de maneira intrapessoal e interpessoal. Sua integração permite o equilíbrio, assim como contribui para lidar com as adversidades e frustrações, cultivar a autoestima, motivação e interesse pelos outros e pelas situações de convivência.

Ao pensar no desenvolvimento profissional dos professores, Day (2011) entende que é importante considerar as diferentes dimensões do professor, ou seja, ele enquanto pessoa, profissional enquanto pessoa, profissional atuante em sala de aula e membro da comunidade escolar. O autor acrescenta que o *feedback* e o apoio são componentes essenciais da aprendizagem contínua ao longo da profissão; o docente enquanto aprendiz por toda a vida precisa alimentar a disposição para a aprendizagem e o compromisso consigo mesmo; a cultura da instituição escolar deve apoiar as relações escolares; os recursos devem destinar-se tanto ao desenvolvimento a longo quanto a curto prazo, tendo em conta as necessidades de aprendizagem no decorrer da carreira. Nessa ótica, as propostas de desenvolvimento do professor que assumem a existência de determinadas necessidades e estágios da carreira devem ter como preâmbulo os contextos históricos, organizacionais e as culturas em que o trabalho dos professores se realiza, bem como as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Na cultura escolar e suas relações, a disposição emocional pode ser compartilhada, através dos pequenos gestos, sorrisos e olhares que indicam simpatia e compreensão; palavras de apoio e no interesse pessoal demonstrado; nas datas e cerimonias especiais; na aceitação e relação da vida pessoal com a profissional; no elogio expresso, no reconhecimento, na gratidão, na comunicação, no diálogo e na discussão de ideias. Ao trazer a ideia da colegialidade, ao tratar do desenvolvimento profissional, Day (2011) considera que as culturas de colegialidade têm êxito na medida em que se baseiam na compreensão emocional de cada um de seus membros, de suas próprias motivações, fins, compromissos e identidades. Nessa ótica, a colegialidade é constituída quando os sujeitos compartilham suas compreensões

emocionais e seus compromissos com os demais, na medida em que falam de sua prática profissional, observam a si e aos outros em contexto, trabalham juntos nos planejamentos, investigam o ensino e a aprendizagem, ensinam uns aos outros aquilo que sabem.

Outra ideia importante a ser discutida é a de que não é possível desenvolver os professores e esses permanecerem passivos a esse processo. Por mais que este demande condições a serem asseguradas pela gestão, são os professores que se desenvolvem e precisam estar envolvidos na busca contínua da própria aprendizagem. O pleno desenvolvimento da escola depende do desenvolvimento satisfatório dos professores. Sendo assim, por envolver a contínua busca pela aprendizagem o desenvolvimento profissional também implica em mudança. Contudo, os professores só buscarão pela mesma, se passarem a se reconhecerem como parte integrante da sua responsabilidade profissional. Diferentemente disso, resistirão a qualquer mudança se esta lhes for imposta. Nesse sentido, Day (2005) observa que o desenvolvimento profissional não é algo que possa se impor, pois demanda que o professor se envolva e não que seja desenvolvido e permaneça passivo, visto que a mudança que não é interiorizada acaba tornando-se apenas simbólica e temporária. A mudança, em um nível mais profundo e contínuo, envolve valores, atitudes, emoções e percepções, assim como, a autonomia e a participação nos processos de tomada de decisão. Compreende-se assim, que os professores estarão predispostos a envolverem-se com ela se reconhecerem sua necessidade, se experimentarem um problema, se conseguirem construir uma alternativa para o mesmo, ou então, se lhes for concedido o apoio necessário.

O desenvolvimento profissional requer o reconhecimento do professor, bem como sua autonomia e participação nos processos de mudança. Precisa estar fundamentado em princípios que reconheçam a necessidade de encorajar a aprendizagem ao longo da vida, que pode ser tanto individual ou coletiva, privada ou pública, do interesse do professor ou da escola. Contudo, uma perspectiva de busca pela aprendizagem continuamente requer professores, com disposição emocional para pensar, refletir, avaliar, investigar e propiciar oportunidades de desenvolvimento que interpelem, desafiem e apoiem cada aluno. Pressupõe também apoio, recursos humanos, materiais, financeiros e a organização de oportunidades de aprendizagem nas escolas, bem como a atenção para a autoestima daqueles que lá trabalham. Requer, sobretudo, que se invista no protagonismo dos professores.

Nesse âmbito, o desenvolvimento profissional deve ter como pano de fundo o intuito de encorajar a autonomia do professor, em vez de sua restrição, além de, ao mesmo tempo, propiciar a reflexão e posicionamento crítico. Sem isso, será reforçada a tendência crescente do “desenvolvimento” como treino/formação, que é dado por ações de curto prazo, pontuais,

superficiais, ou de implementação de regulamentações impostas. É conduzido assim, o afastamento da visão dos professores enquanto profissionais autônomos para serem vistos enquanto técnicos que aplicam um currículo e prestam contas.

Para finalizar, seguindo a perspectiva de Day (1999, p. 175) acredita-se que a criação de mecanismos de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional docente ao longo de toda a carreira e, especialmente, no processo de ingresso, "[...] não é apenas desejável para os professores do século XXI, mas absolutamente essencial." Tal processo, conforme o autor, compreende não só o aperfeiçoamento de questões relacionadas ao trabalho, como também, o desenvolvimento de uma visão pessoal com vistas à colaboração e participação, bem como atender as necessidades dos professores que são pessoas na sua totalidade. Ao pensar sob a ótica da dimensão emocional temos que ver o professor como um "sujeito inteiro" e não como partes conjugadas de acordo com as tarefas que desenvolve.

Remontando o percurso dessa seção, que tinha como objetivo refletir sobre a associação entre emoções, sentimentos e docência, compreende-se que no cenário em que o professor se movimenta, é influenciado e envolvido pela sua dimensão emocional. Por mais que as marcas da concepção dualista ainda sejam presentes e desconsiderem o corpo, os afetos, os sentimentos e as emoções mediante a supremacia da razão, o movimento estético transcende as fronteiras unilateralmente instrumentais e permite ver o mundo sob uma nova luz. Ao compreender um movimento profundo, que envolve o ser e direciona o olhar para a sensibilidade, a dimensão estética prima pela ideia de que não é possível chegar ao conhecimento sem considerar o sensível.

A partir disso, é reconhecida a integração entre razão, emoções e sentimentos, bem como, a necessidade da disposição emocional docente. No que tange a essa questão, as situações que afetam a vivência emocional levam a docência a investir cada vez menos nessa dimensão e na profissão. Esse cenário, expressa a demanda de se pensar políticas e estratégias de formação de professores, de forma a propiciar a aprendizagem ao longo da carreira e o desenvolvimento profissional integrado à pessoalidade docente. A docência, mesmo que dependa da profissionalidade, só é movida a partir do esforço voltado para a compreensão da pessoa professor. Seguindo essa perspectiva, na sequência, a continuidade da dissertação apresenta os resultados e a análise da pesquisa de campo que foi realizada a partir da cotização com o referencial teórico e o olhar da pesquisadora.

4 SENTIMENTOS E EMOÇÕES DA DOCÊNCIA INICIANTE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As emoções e os sentimentos estão relacionados à disposição pessoal do professor e acabam sendo influenciadas pelo entorno profissional, social e cultural em que desenvolve sua ação. Partindo dessa perspectiva e direcionando o olhar para os primeiros anos da profissão docente, os objetivos dessa seção buscam: identificar as emoções e os sentimentos que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente; evidenciar as percepções dos professores iniciantes acerca de como as emoções e os sentimentos influenciam em sua permanência e em seu desenvolvimento profissional. A partir dessas intencionalidades, apresentam-se a análise e as interpretações produzidas a partir dos dados empíricos produzidos pela pesquisa de campo.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores iniciantes que se encontram nos cinco primeiros anos da atividade docente e atuam na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais na Educação Básica. Tendo em vista a pertinência dos primeiros cinco anos que abarcam o processo de ingresso profissional, entende-se que a maneira como são experimentados os primeiros anos na docência oferece elementos importantes para o entendimento do processo de constituição da identidade pessoal e profissional do professor.

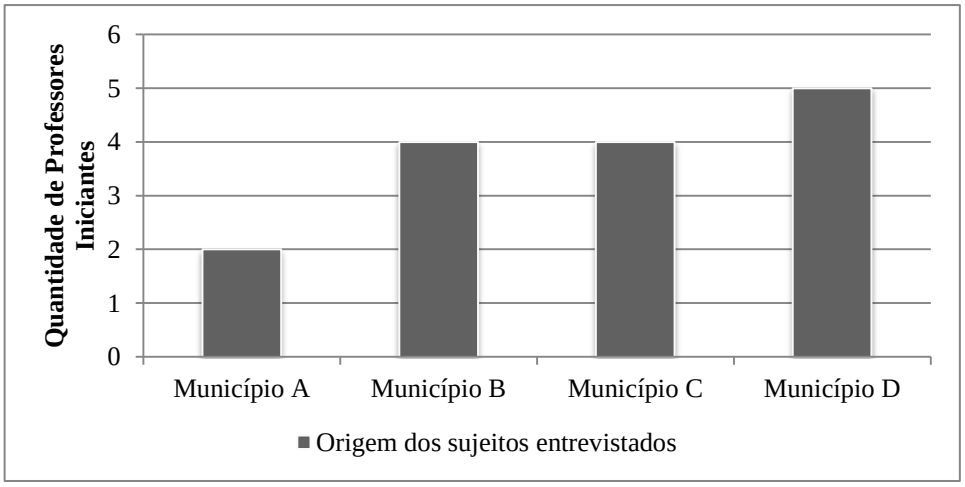
A pesquisa deu voz a 15 professores iniciantes, oriundos de quatro Municípios da Região do Médio Alto Uruguai/RS. Os critérios estabelecidos para compor a amostragem dos professores foram: ser professor com tempo total de docência, na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por um período de até cinco anos; ser graduado em Pedagogia; estar lecionando na rede pública de ensino; ser efetivo no cargo. Tendo em vista a abrangência da Região do Médio Alto Uruguai/RS, para mapear os sujeitos da pesquisa, optou-se por ter como referência o maior município que constitui a região, Frederico Westphalen, bem como municípios que estão no seu entorno que realizaram concurso público nos últimos anos para o cargo de professor para Educação Infantil e/ou Anos Iniciais, para se buscar possíveis sujeitos que estão em processo de ingresso na carreira docente. Diante disso, com base nos critérios estabelecidos, selecionamos os municípios de Caiçara (Concurso Público nº 01/2018), Frederico Westphalen (Concurso Público nº 01/2016), Palmitinho (Concurso Público nº 001/2018) e Vicente Dutra (Concurso Público 001/2018).

Para realização da pesquisa, num primeiro momento, foi feito contato com as Secretarias Municipais de Educação dos referidos municípios para obter a autorização, apresentar as intenções de pesquisa e os instrumentos metodológicos para coleta de dados. Na

oportunidade, foi solicitada a colaboração para a identificação dos professores iniciantes nomeados nos últimos Concursos Públicos e que atendiam aos critérios estabelecidos para participar da pesquisa.

Levantou-se um total de dezoito professores iniciantes que poderiam participar da pesquisa. Para que a amostra tivesse a maior abrangência possível, foram selecionados para a entrevista indivíduos de todos os municípios. O Município A possuía apenas dois professores iniciantes efetivos. Nos demais municípios, com mais professores, foi feita a escolha de forma aleatória, através de sorteio, para dar maior confiabilidade à pesquisa. Assim, no Município B e no Município C, que tinham menor quantidade de professores iniciantes conforme levantamento, foram definidos aleatoriamente quatro sujeitos para a pesquisa. Já o Munícipio D, com mais professores iniciantes, foram definidos aleatoriamente cinco sujeitos para a pesquisa. Obtivemos assim, um total de quinze professores iniciantes entrevistados, uma vez que todos os sujeitos definidos para amostra aceitaram e se disponibilizaram a participar da pesquisa. Destes, catorze sujeitos são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Para melhor representar as informações citadas o gráfico 1, na sequência, traz a distribuição dos sujeitos entrevistados por município.

Gráfico 1- Distribuição dos sujeitos entrevistados por município.



Fonte: AUTORA (2020).

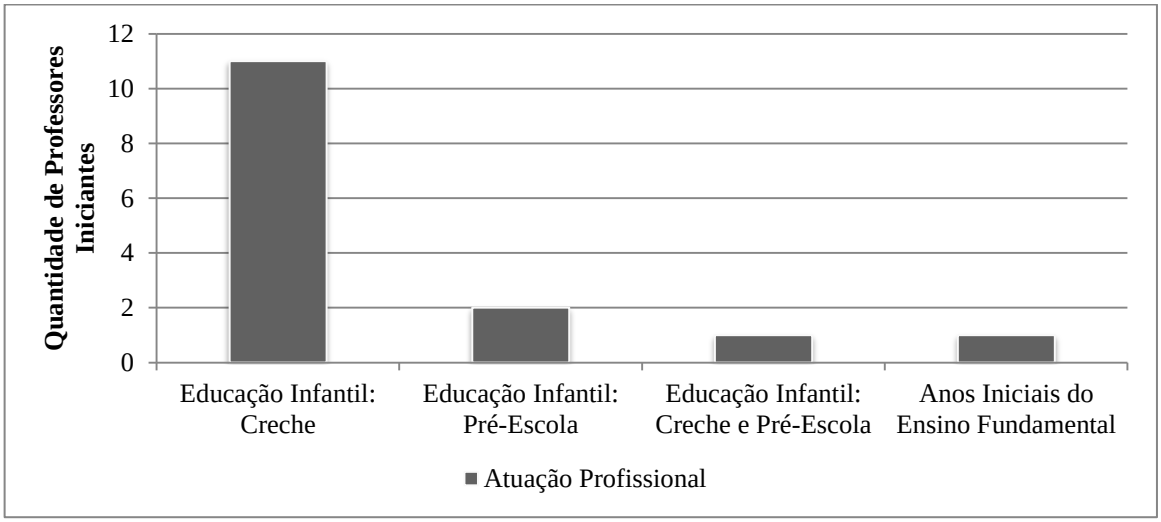
No que se refere à dimensão técnico-instrumental da pesquisa, foi utilizada entrevista para a produção de dados. Por isso, esta foi gravada e, posteriormente, transcrita. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (2016). As reflexões tecidas acerca das falas dos professores iniciantes foram constituídas a partir de três categorias previamente definidas: processo de ingresso na carreira docente; relação entre

sentimentos, emoções e docência; docência iniciante e o desenvolvimento profissional. Sendo assim, na sequência, antes das compreensões e interpretações dos dados empíricos, apresentam-se alguns elementos de caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa, necessários para as análises posteriores.

4.1 Perfil dos professores iniciantes participantes da pesquisa

Buscando ampliar as possibilidades de análise, neste tópico é apresentada uma breve leitura do perfil dos professores iniciantes participantes da pesquisa, mais especificamente no que tange a atuação profissional, tempo de docência, formação inicial e formação em nível de pós-graduação dos mesmos. Seguindo o movimento proposto, num primeiro momento, o gráfico 2 traz a representação da atuação dos professores em processo de ingresso profissional docente.

Gráfico 2 – Atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.



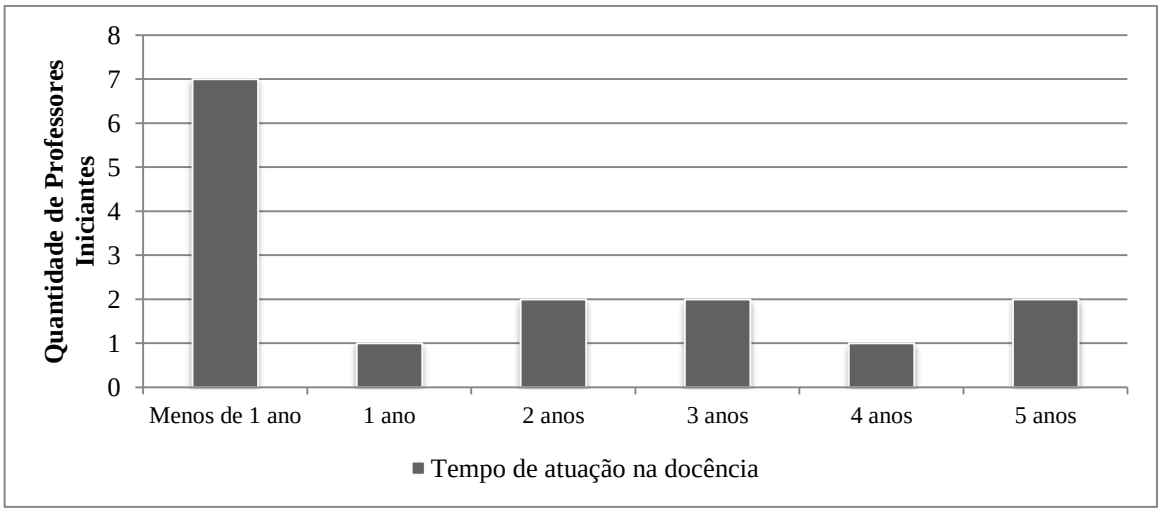
Fonte: AUTORA (2020).

A partir das informações constadas no gráfico, compreende-se que um número significativo dos sujeitos pesquisados atua na Educação Infantil e, mais precisamente, na Creche com crianças de 0 a 3 anos. A justificativa para o maior número de sujeitos atuando na Educação Infantil se dá em virtude de que os últimos concursos realizados requeriam, especialmente, professores para a Educação Infantil, uma vez que há demanda desses profissionais em decorrência da obrigatoriedade da Pré-Escola, da crescente atuação da mulher no mercado de trabalho, dentre outras questões. Pela oferta de vagas em concursos para professores para atuar somente na Educação Infantil, especialmente na região

pesquisada, entende-se que essa etapa da Educação Básica compreende uma quantidade significativa de professores iniciantes e, ao contrário, nos Anos Iniciais encontram-se os professores com um maior tempo de atuação. Outro fator importante a ser analisado é o de que atua nos Anos Iniciais apenas um professor e o mesmo é o único do sexo masculino.

Dando continuidade à definição do perfil dos sujeitos entrevistados o gráfico 3, na sequência, traz a distribuição da amostra conforme o tempo de atuação profissional.

Gráfico 3 – Tempo de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.



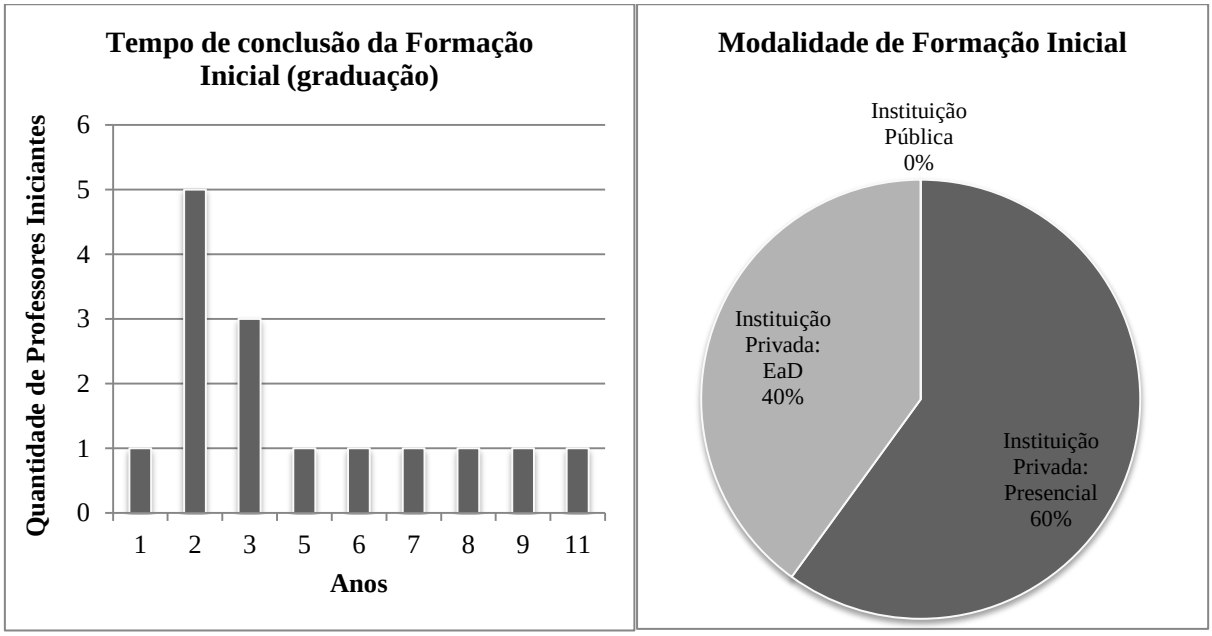
Fonte: AUTORA (2020).

De acordo com o gráfico é observado o predomínio de professores com menos de um ano de atuação. Desses, no momento da entrevista, dois professores ingressaram na docência há 4 meses, dois professores há 6 meses, um professor há 7 meses e dois professores há 8 meses. Além dos professores iniciantes em processo de adaptação, a pesquisa envolveu professores com diferentes tempos de atuação compreendidos nos cinco primeiros anos do processo de ingresso profissional. O número maior de professores recém-ingressantes na carreira foi obtido em decorrência de que os municípios envolvidos realizaram concurso recentemente e muitos sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de atuar na docência somente a partir da aprovação do mesmo. Além disso, boa parte dos professores iniciantes concluiu sua formação inicial recentemente, o que contribui para um menor tempo de atuação profissional. Contudo, essa variação de tempos de atuação permite o entendimento dos diferentes momentos do processo de ingresso profissional, bem como a identificação de peculiaridades na docência com menos ou mais tempo de atuação.

Além do tempo de atuação, é pertinente analisar há quanto tempo os sujeitos envolvidos na pesquisa concluíram sua formação inicial e em qual tipo de instituição

realizaram a mesma. As representações gráficas na sequência trazem os dados mencionados e demonstram, sobretudo, o quanto a amostra é diversificada e, em virtude disso, trouxe diferentes perspectivas para o estudo em voga.

Gráfico 4 – Formação Inicial dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: AUTORA (2020).

O processo de ingresso profissional dá continuidade à formação inicial e, em decorrência disso, os processos formativos iniciais definem, de maneira significativa, o modo como se dará a docência iniciante, bem como a permanência e o desenvolvimento profissional do professor iniciante. No que se refere aos dados das representações anteriores, destaca-se que 60% das entrevistadas formaram-se em Pedagogia recentemente, ou seja, há menos de quatro anos. Os demais concluíram a formação há mais tempo e depois de alguns anos teve a oportunidade de atuar enquanto docente por intermédio da aprovação e nomeação no concurso público. Esse período entre a formação e o ingresso profissional foi citado em algumas entrevistas, uma vez que reforçou a insegurança e o medo em atuar enquanto professor.

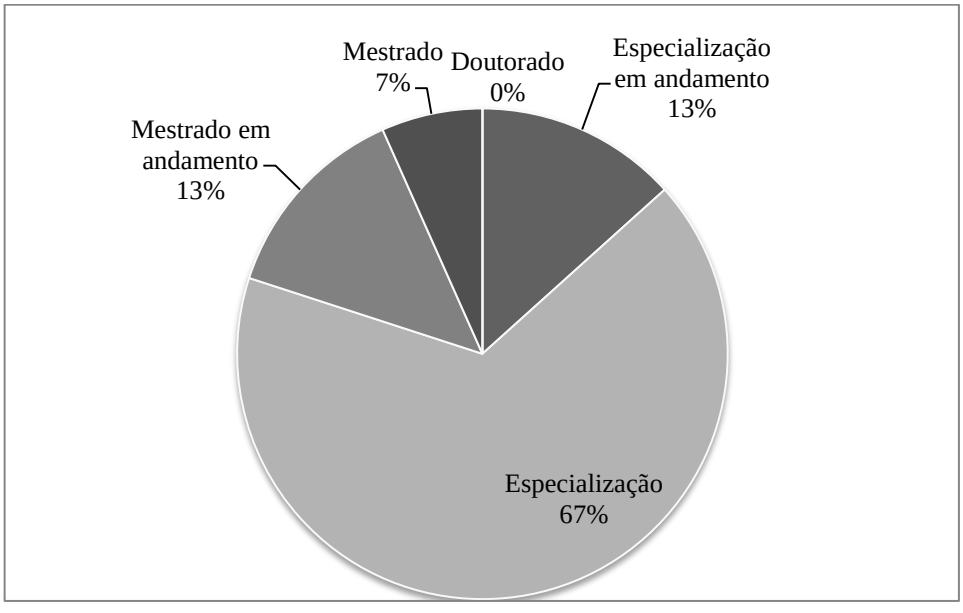
Outro fator importante a ser considerado quando se trata de formação de professores é o da modalidade de formação inicial. Embora a formação não se limite à graduação, a formação inicial tem um papel fundamental na constituição do ser professor, na construção da base dos conhecimentos e saberes docentes, na formação crítica e reflexiva, enfim, no desenvolvimento de múltiplas questões necessárias à docência. Com base nos dados apresentados, 60% dos entrevistados realizou sua formação inicial em uma instituição privada

presencial, 40% em uma instituição privada EaD e nenhum realizou sua formação em instituição pública. Esse dado é recorrente, uma vez que, para licenciatura em Pedagogia, não existem instituições públicas presenciais na região, apenas na modalidade EaD (Universidade Aberta do Brasil). Mesmo assim a procura foi por instituições privadas, o que nos faz questionar se seria o nível de exigência e comprometimento que a formação em instituição pública, além de gratuita, requer ou qual outro fator, uma vez que foram para instituições pagas. Já o número significativo de sujeitos que realizaram sua formação inicial em uma instituição privada EaD provém da crescente incorporação dessas instituições em todas as regiões do país, bem como, da facilidade ao acesso à formação e aquisição de certificação. No que se refere mais especificamente a essa questão, importa considerar que

> O grande número de matrículas em cursos EaD em instituições privadas está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de pedagogia. Esse movimento, que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela [...]. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 105).

Os resultados desse movimento influenciam diretamente o processo de ingresso profissional e, por isso, implicam também na análise da pesquisa em voga. Outro fator que tem relação com a investigação é o da formação em nível de pós-graduação da amostra. Os dados provenientes desse levantamento encontram-se no gráfico da sequência.

Gráfico 5 – Formação em nível de pós-graduação.



Fonte: AUTORA (2020).

13% dos entrevistados, ou seja, 2 professores iniciantes ainda não concluíram a especialização e 67% das entrevistadas, que correspondem a 10 professores iniciantes, possuem apenas especialização. Os demais além da especialização procuraram pelo mestrado e são compreendidas por 2 professores com mestrado em andamento, apenas um professor com mestrado concluído e nenhum com doutorado. Assim como os cursos de formação inicial da modalidade EaD que se multiplicaram no país, a oferta de especializações nessa modalidade é ainda maior e possível de ser realizada de modo mais reduzido e rápido. A busca pela especialização também é objeto de desejo em virtude dos planos de carreira municipais que, em sua maioria, gratificam por essa formação. Ao contrário disso, um número mínimo de professores iniciantes buscou, ou está procurando aprofundar sua formação em nível de pós-graduação através do mestrado, por exemplo.

Mediante a formação inicial, marcados pela razão instrumental que encobre a superficialidade e a fragmentação, o perfil da amostra e as intencionalidades que operam sobre a docência, tem profunda relação com os discursos dos sujeitos. A partir disso, na sequência, o olhar volta-se ao ingresso profissional docente e aos elementos que operam nesse processo.

4.2 Processo de ingresso profissional e suas implicações na permanência do professor iniciante

As percepções e experiências que os professores têm das suas condições de trabalho, dos gestores educacionais, do grupo de professores, das características da organização e das relações pessoais, por exemplo, influem diretamente em suas atitudes, ações e, principalmente, no ensino e na aprendizagem. A maneira como o sujeito se sente e percebe as múltiplas questões que envolvem a escola, influencia naquilo que ele é enquanto profissional. Reconhecendo essas questões, nesta unidade vamos discorrer sobre a categoria “Processo de Ingresso Profissional Docente”, que foi produzida a partir da descrição dos sentimentos e emoções vividos pelo professor iniciante e sua influência na permanência na carreira.

As questões emocionais estão presentes nas interações do sujeito junto a uma instituição. Por isso, na perspectiva da Day (2011), as frustrações e realizações cotidianas estão profundamente entrelaçadas com a maneira como se desenvolvem e aprendem-se papéis em uma organização, se exerce o poder, se mantem a confiança, se aceitam os compromissos e se tomam decisões. Considerar a dimensão emocional quando se trata da docência iniciante permite um maior entendimento do ingresso profissional, haja vista que as

> [...] emoções dos professores em situações escolares nascem da leitura que fazem das interações que estabelecem, sobretudo, com os seus alunos e das reações destes a nível cognitivo e afetivo, reações que o professor em grande parte induz através da sua ação pedagógica. (ESTRELA, 2010, p. 53).

Mediante o grande número de interações que diariamente os professores estabelecem, bem como a variabilidade e instabilidade das situações pedagógicas, serão referidos apenas os sentimentos e emoções verbalizados pelos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, para compreender a leitura que os professores iniciantes fazem do seu espaço de atuação profissional e as condições que lhes são propiciadas, num primeiro momento, questionou-se: "Como foi o ingresso na vida profissional? Quais emoções e sentimentos foram vividos, sentidos ou identificados por você ao iniciar sua vida como professor?" A partir dessas perguntas, foi possível entender alguns fatores que vêm sendo definidos pelos estudos e concepções que norteiam a pesquisa referente à temática. Sobremaneira, as divergências encontradas, quando relacionadas ao cenário global, trouxeram o entendimento do quanto à razão que predomina na formação de professores, no contexto escolar e na sociedade de maneira geral acentua ainda mais os desafios da docência iniciante.

Quando questionados sobre o ingresso na vida profissional, os participantes da pesquisa fizeram menção a como conseguiram a vaga de trabalho docente, ou seja, se inicialmente começaram a atuar por intermédio de processos seletivos e contratações, ou se tiveram sua primeira oportunidade de ingressar na docência pela nomeação no próprio concurso público. Assim, pela nomeação no cargo de professor ser um dos critérios para definição da amostra, alguns entrevistados ressaltaram a satisfação e realização em estar iniciando na carreira e que, além disso, foram bem recebidos no espaço de trabalho. A exemplo, a Professora 2[3] discorre que ao [...] *iniciar como professora foi um sentimento de realização, porque quando você faz faculdade você escolhe. Por mais que eu tenha ficado afastada 10 anos, sempre fica aquele sentimento... Como seria se eu assumisse? Então foi emoção, foi superação, foi aprendizagem.* Da mesma forma, a Professora 6, que recentemente concluiu a graduação, salienta que *Foi muito gratificante iniciar, pois logo após formada passei no concurso [...]*. Trazendo a mesma percepção, a Professora 7 acrescenta que: *Para mim foi bom, pois todo mundo quer entrar num concurso, por ser mais estável e garantido.*

O sentimento de realização, mencionado pelos entrevistados, vincula-se, especialmente, a aprovação e nomeação no "tão sonhado concurso público" para a docência.

[3] Para preservar a identidade dos sujeitos identificaremos cada um deles com um número sequencial de 1 a 15. Para diferenciar seus depoimentos das ideias de autores do referencial teórico, trazidas ao texto, destacaremos na letra itálico as falas dos professores.

Esse sentimento revela um cenário de muitos sistemas de educação, pois mediante os processos seletivos e contratações predeterminadas, presentes neles, muitos professores precisam lidar com a incerteza de no próximo ano letivo ter a oportunidade de retornar, ou não, à escola. Esse quadro prevalece, geralmente, para os professores iniciantes e é decorrente também dos poucos concursos públicos para professor realizados na região. Em meio à incerteza, constantes mudanças e trocas de escola, dificilmente, o professor iniciante consegue construir vínculos com o seu espaço de atuação, o que influencia diretamente na sua ação e no próprio desenvolvimento profissional.

Tardif (2013) reconhece que a instabilidade é uma dura realidade enfrentada pelos professores iniciantes e que cada fim de contrato representa uma ruptura com a escola e os alunos, assim como, um maior empenho, adaptação e flexibilidade para se inserir posteriormente numa nova escola. Sendo assim, compreende-se porque para alguns entrevistados o ingresso profissional, apesar se envolver a adaptação, representa realização, satisfação e segurança em decorrência da estabilidade e possível vinculação com o espaço de trabalho.

No que se refere mais precisamente à adaptação que permeia o processo de ingresso profissional, essa envolve a disposição para aprender, inserir-se num novo espaço de atuação e constituir-se enquanto docente. Compreende também a "sobrevivência" e o "choque com a realidade" discutidos por Huberman (2000). Estrela (2010) traz o entendimento de que os professores ligam as experiências mais marcantes, seja de modo positivo ou negativo, às escolas em que se deu seu processo de adaptação e socialização profissional. A partir disso, é possível compreender a importância do contexto da escola no processo de ingresso profissional docente e o quanto essa influencia na permanência e nas percepções do professor acerca da docência.

A importância do processo de adaptação e socialização profissional demanda ser discutida, uma vez que nesse período o professor iniciante lida com emoções e sentimentos de diversas naturezas, provenientes, especialmente, das demandas exigidas pela atuação docente. Ao mencionar essa questão, a Professora 4 define que:

> *No início senti bastante insegurança, porque no curso tivemos as práticas e os estágios, mas são práticas realizadas diferentes de quando você tem por responsabilidade uma turma [...]. Diferente de uma turma de alunos que você tem que trabalhar, dar conta dos conteúdos, da aprendizagem desses alunos durante o ano todo. Então é muita responsabilidade, sinto insegurança e ao mesmo tempo considero que é um desafio enorme quando a gente inicia. Saber que você é o professor responsável por aquela turma e ter que dar conta da aprendizagem de todos.*

De maneira semelhante, a Professora 15 ressalta que ao iniciar apresentou ansiedade, medo e preocupação, uma vez que se tratava de algo novo. A mesma citou a ansiedade por acreditar que estava errando em muitos pontos. Além disso, mencionou ter medo de não atingir os objetivos e preocupação em considerar na sua atuação tudo o que aprendeu na formação. Complementando essa percepção, Nono (2011) define que a preocupação, o estresse, a ansiedade, a angústia, os diversos medos e, até mesmo, os momentos de pânico, assumem importância e envolvem o professor iniciante, mas diminuirão com a experiência e a confiança. Tal processo ocorre, pois os professores iniciantes precisam de muita energia, tempo e concentração para resolver problemas que um profissional experiente soluciona de forma rotineira. A maneira com que administra o tempo para o planejamento e o trabalho da classe, por exemplo, não é muito segura, o que lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão. Contudo, é necessário considerar que o mesmo está num período de transição, o que faz com que oscile entre o que aprendeu na formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve do ambiente profissional. Exemplificando os aspectos observados pelo referido autor, a Professora 10 expõe que o

> *[...] primeiro dia que trabalhei na creche, não foi nessa escola, mas em outra quando assumi, as crianças tinham de 1 ano a 2 anos, eu saí de lá aterrorizada, com a sensação de que não sabia nada e pensando que no outro dia não voltaria lá, porque eu tenho magistério, tenho a Pedagogia, trabalhei anos com crianças, mas sempre eram de 12 a 18 anos, nunca foi de Educação Infantil. Então eu fiz um planejamento lindo, maravilhoso [...], mas não deu pra fazer nada. O meu sentimento foi de frustração, de derrota. Com o tempo, trocando conversa com as colegas eu fui aprimorando e vendo que a Educação Infantil é diferente.*

Os demais professores, ao analisarem seu ingresso profissional, também ressaltaram a ansiedade para conhecer a turma, o sentimento de "não saber nada" e a insegurança alimentada no questionamento: "será que vou conseguir?". Nesse sentido, a partir do conteúdo das entrevistas, os seguintes sentimentos e emoções foram identificados e citados pelos professores iniciantes: ansiedade; expectativa; medo; nervosismo; insegurança, surpresa; preocupação; frustração; solidão; realização; amor; satisfação; segurança; felicidade. Apesar dos sentimentos iniciais de medo, insegurança, ansiedade e preocupação, após a adaptação, alguns professores entrevistados demonstraram satisfação ao perceberem os resultados de sua atuação e reconhecerem que *cada dia que passava era melhor que o anterior* (Professora 11).

Outro fator a ser destacado, presente nos resultados da pesquisa, é a solidão. Nono (2011) define que geralmente, o professor iniciante se sente muito sozinho, distante de seus colegas, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido pela instituição. Além disso, não consegue se distanciar de seu papel e das situações. Ao mencionar essa questão, a Professora 13 desvela que:

> *Para mim inicialmente foi uma surpresa e foi bem complicado no sentido de que eu entrei em uma escola diferente, que eu não conhecia e não tinha noção de como era. Numa fase de final de ano, naquele período que entrei, nos meses de outubro a dezembro, eu estava muito perdida. Não conhecia a escola, não conhecia as pessoas, não conhecia os alunos, não conhecia os pais. As emoções que senti naquele momento foram de surpresa, estava bem perdida, não tinha segurança, estava insegura em relação à turma, a escola. Estava naquele primeiro contato com um ambiente novo, que você não conhece, não tem muita confiança no local. Enfim, eu preferia sempre ficar quieta, ouvir, não dava muito a minha opinião, não questionava nada, fazia meu trabalho bem simples, do meu modo, não fazia nada de mais.*

Esse relato revela o cenário e as condições que muitos professores iniciantes encontram em seu ingresso profissional, sentindo-se "perdidos" até conhecer o contexto de atuação. Para conseguir permanecer na profissão, além de isolarem-se, os mesmos procuram não expor a sua opinião, não questionar e acabam conformando-se com a lógica de trabalho predominante. Ao deparar-se com a cultura escolar e as condições adversas do ambiente de trabalho, permeado por relações hierárquicas e burocráticas, fica dificultado o diálogo e a solidariedade nas dificuldades, dúvidas e problemas. Estas condições reforçam o trabalho individual e contribuem para o isolamento dos professores iniciantes.

Compreende-se assim que a escola, com a sua organização e dinâmica própria, é determinante para o êxito na docência e na socialização profissional do professor, uma vez que um conjunto de fatores caracteriza e operam em sua cultura. Entre eles, ressaltam-se, por exemplo, a boa ou má gestão, cooperação entre colegas ou ausência desse processo, relações de poder pautadas por normas rígidas ou mais democráticas, facilidade ou dificuldade de trabalhar com os pais e a comunidade. Nesse âmbito, é presente o entendimento de que: "Pelas diversas teias relacionais que se tecem na escola e pelos seus constrangimentos, ela é na sua globalidade um espaço diário de afirmação profissional, de afinação de identidades e de redefinição de projetos de vida." (ESTRELA, 2010, p. 92). Sendo assim, a escola consiste num espaço que pode vir, ou não, a favorecer aprendizagens, vivências, experimentação da autonomia pedagógica e o desenvolvimento profissional para o professor.

Dando continuidade à análise, é importante reconhecer que mesmo ao deparar-se com as situações escolares marcadas pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela

insegurança e o despreparo, pelo isolamento, ausência de diálogo e apoio, boa parte dos professores investigados não pensaram em desistir da carreira docente. Nesse sentido, buscou-se compreender a questão da permanência e a ideia recorrente de pesquisas como as de Gonçalves (2000) e Tardif (2013), de que a entrada na carreira leva o professor a questionar-se sobre a sua escolha e a continuidade na carreira e, por conseguinte, surge o dilema entre a vontade de permanecer ou o desejo de abandonar a profissão. Com base nisso, questionou-se aos professores iniciantes se em algum momento pensaram em desistir e abandonar a profissão, e em caso de negativa, quais os motivos que os levam a permanecer, ou até mesmo, não pensar em desistir.

Um número relativamente alto da amostra, compreendido por aproximadamente 74% dos professores entrevistados (11 professores), ressaltou não ter pensado em desistir da carreira. Quando questionados sobre o que os fez não pensar em desistir, alguns discorreram sobre o gosto pela profissão, amor às crianças, aprendizagens construídas na atuação profissional e, principalmente, pelo carinho recebido dos alunos que não é obtido apenas com os resultados do final do ano, mas todos os dias. Para exemplificar recorremos ao que a Professora 11 revela ao não ter pensado em desistir: *Realmente o amor pela profissão, o amor por ensinar. Uma gratidão de ver que o que você está ensinando está dando resultado positivo. Isso não tem o que pague.*

Uma das razões que fez com que a maioria dos entrevistados não pensasse em desistir, por mais que não foi explicitado em seus relatos, além das questões mencionadas, envolve a própria aprovação e nomeação no concurso público. Como anteriormente já pontuado, as condições de trabalho por outras formas de ingresso são incertas e geram angústia e insegurança, assim como, dificultam a construção de vínculos e o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Ingressar como concursado, além da estabilidade, gera segurança profissional e a certeza de um ganho fixo, especialmente em municípios de menor porte onde não há grandes e melhores ofertas de trabalho. Ser professor ainda torna-se uma opção reconhecida como vantajosa. Outro fator que demanda ser considerado é o de que ninguém definiu não pensar em desistir, especialmente, por ser acolhido pela escola, porque tem apoio do sistema de ensino ou por ser reconhecido e valorizado, por exemplo. Diferentemente disso, apesar do isolamento e das dificuldades não explícitas, o retorno imediato do trabalho em sala de aula constitui-se no motivo principal da permanência na carreira. Essa ideia pode ser confirmada, inclusive, por quem ressaltou já ter cogitado desistir:

> *Sim. Eu acho que todos já pensaram nisso, pois tem momentos que nos vemos frustrados, não conseguimos atingir os objetivos planejados, temos muitos obstáculos na carreira docente que não tem origem do contato com os alunos, pois isso me dá muito prazer e realização, traz retorno e reconhecimento contínuo e diário. Isso advém da questão sistêmica da educação, salarial, valorização profissional, as próprias políticas da educação que poderiam ser mais voltadas para a valorização profissional docente. Nesse sentido, eu pensei por alguns momentos em desistir sim. Mas quando vejo o outro lado, dentro do ambiente escolar, em contato com os alunos tenho outra visão e outro pensamento, ou seja, de não desistir. (Professora 4).*

Os demais professores, apesar de terem relatado, em alguns momentos, a vontade de desistir, reafirmam que é o gosto pela profissão que os fazem permanecer. A Professora 7 expõe que: *Há tem momentos no dia a dia que fazem a gente pensar: Porque não cursei outro curso ou segui outra profissão? Só que depois quando a gente vai pra casa, descansa e relaxa, você vê que já passou, que realmente você gosta de fazer aquilo.* Tendo em vista a dimensão emocional do professor, a manifestação de emoções e sentimentos é decorrente de situações e vivências diversas, que revelam as condições e percepções acerca da atuação profissional. Sob este ponto de vista, perante o sucesso dos alunos, há quem manifeste alegria e satisfação. Ao contrário, mediante ao insucesso, decorre a tristeza e a frustração. Complementando essa ideia, Estrela (2010, p. 50) exemplifica que: "[...] perante a incompreensão dos pais, há quem sinta desgosto, mas também há quem sinta profunda mágoa e revolta; as situações de indisciplina podem provocar irritação, mas também desespero; as políticas educativas podem originar desencanto, frustração, desejo de abandono, revolta."

Observam-se assim, as dificuldades vividas pelos professores iniciantes para adaptar a imagem ideal que possuem sobre a profissão, às carências e contradições que encontram na instituição em que se dá seu ingresso profissional. O professor iniciante, para "sobreviver" na carreira acaba "adaptando-se" às limitações impostas ao seu trabalho, dentre elas, a falta de recursos materiais e de condições adequadas de trabalho, assim como, ao acúmulo das exigências e a ausência de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de Nono (2011), especialmente no processo de ingresso profissional, poderá ser decorrente: o predomínio de sentimentos contraditórios; negação da realidade em decorrência da incapacidade de suportar a ansiedade, no qual o professor recorre a mecanismos de fuga como os de inibição ou de rotinização da prática docente; predomínio da ansiedade ao se dar conta de que carece de recursos adequados, não consegue seguir seus ideais e, ao mesmo tempo, apesar do desejo em alguns momentos, não quer desistir da docência; aceitação e conformidade com o que é dado. Perante estas dificuldades, alguns professores acabam conseguindo manter um certo equilíbrio na profissão e outros, no entanto,

se mantém nela valendo-se de mecanismos de fuga ou exercendo a docência com uma postura contraditória, pois assumem posturas sobre as quais não possuem convicção.

Os fatores mencionados também permitem pensar de modo mais aprofundando no que diz respeito aos resultados provenientes das entrevistas. O predomínio de sentimentos contraditórios, os mecanismos de fuga, a aceitação e a conformidade, que também "emergiram" implicitamente na pesquisa, desvelam não só o "choque com a realidade" e a ausência de apoio ao professor iniciante, como também, encobrem as lacunas dos processos formativos que implicam diretamente na constituição docente. Ao fazer pensar sobre essas questões, através do seu relato, a Professora 6 expressa que:

> *Foi muito gratificante ainda ao iniciar. Logo após formada passei no concurso, [...] a Educação Infantil é algo sem explicação, é apaixonante e nos deixa em outro universo. Quando chego aqui me sinto mãe das crianças também. Acredito que estou no caminho certo. Claro que não somos cem por cento em todas as áreas, mas tento dar o meu máximo todos os dias, fazer além do meu serviço e do que está designado a ser feito. Acredito que estou dando conta por enquanto. Mas estou sempre tentando e aprendendo com as crianças cada vez mais porque cada turma é uma turma, cada criança uma criança, cada mãe é uma mãe, cada pai é um pai. As dificuldades existem, mas estou aqui pra tentar superá-las junto com as crianças.*

Precisamos reconhecer que os fatores que influenciam no ingresso profissional provêm, sobretudo, do processo formativo. Cabe a este oportunizar conhecimentos e saberes, bem como voltar-se para a constituição de um perfil profissional crítico e reflexivo, que dê ao professor as condições de buscar a aprendizagem permanente e seja capaz de compreender e interpretar as contradições com que se depara no contexto de trabalho. Rios (2008, p. 49) traz seu olhar para a ação docente esvaziada de sentido, ressaltando que cabe considerar que a

> [...] qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em "fazer bem", sem questionar criticamente sua ação. Ou pela consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade.

A importância dessa questão precisa ser reconhecida, pois, de acordo com Day (2011, p. 29), *"[...] el trabajo de los docentes es complejo y se ubica en contextos que son, al mismo tiempo exigentes y emocional e intelectualmente desafiantes.*" Cientes da complexidade que envolve a atuação docente, buscamos também compreender as dificuldades que os professores iniciantes identificam no seu processo de ingresso profissional.

Nesse panorama, há os professores que salientam a satisfação e acolhimento pela escola, o que faz com que não tenham dificuldades para relatar. Outros, no entanto, explicitam

o que dificulta ingresso profissional, citando que a falta de condições e materiais, por exemplo, compromete o trabalho. Na fala que segue, a Professora 13 sinaliza que: *Primeiramente, as nossas escolas são muito deficitárias de materiais, de recursos pedagógicos para a gente trabalhar. Não temos tudo o que seria importante para trabalhar*. Os sujeitos observam que, em relação ao planejamento, seria importante ter tempo destinado para esse fim dentro da carga horária. Nessa ótica, a Professora 13 frisa que: *Outra dificuldade enorme é a falta de hora atividade*. Outras dificuldades ressaltadas por alguns professores iniciantes envolvem a disciplina e o trabalho em sala de aula com crianças, cada vez mais agitadas. Complementando este rol, também foi citada a inclusão escolar. No que tange a este quesito, a Professora 15 pontua que, por mais que na sua formação teve algumas disciplinas de Educação Inclusiva, na prática não tem apoio e, por conseguinte, apresenta muitas dificuldades. Nessa circunstância, indicia que a

> *[...] maior dificuldade que eu venho enfrentando é a inclusão escolar [...]. É uma dificuldade que venho tentando resolver com a ajuda dos colegas e sempre tento melhorar, haja vista que a escola não tem um suporte para auxiliar o professor. Vejo isso como uma dificuldade, pois é o professor por si só [...] e a gente se sente sem esse suporte e um apoio pra poder lidar com essa questão. (Professora 15).*

Trazendo discussões semelhantes, Estrela (2010) contribui definindo que em sala de aula algumas situações põem em confronto as condições e o ideal de relações que o professor iniciante tem. O mesmo precisa lidar continuamente com turmas numerosas, indisciplina, alunos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem, recursos e apoio especializado inexistente, entre outras questões. Nono (2011) também analisa que, geralmente, os professores iniciantes são "presenteados" com as turmas, os horários e as condições de trabalho mais difíceis. Aliado a essas questões, como mencionado pela professora entrevistada, há a falta de apoio e suporte da própria escola, e a mesma precisa dar conta das demandas por si só.

Juntamente com esses elementos reservados ao professor iniciante, outra dificuldade é mencionada pela Professora 13 ao discorrer que: *Na Educação Infantil uma das maiores dificuldades é a relação família e escola, pois a família interfere o nosso trabalho.* Ao identificar a mesma dificuldade, a Professora 10 enfatiza: *A gente não é visto como professor na maioria das vezes... A gente é vista como babá que cuida dos filhos enquanto os pais trabalham. Essa é a nossa maior dificuldade, por a gente não ser reconhecido como professor e sim como babá.* Trazendo a mesma perspectiva, a Professora 7 também reconhece que:

> *Às vezes os pais também são bem complicados nessa etapa, pois não compreendem direito o processo [...], qualquer coisa eles reclamam, dizem que não é assim. Muitas vezes, não valorizam o trabalho que a gente faz, acham que a gente está aqui só para cuidar, que não fazemos nada além disso, de cuidar as crianças para eles poderem ir trabalhar. A maior dificuldade é a falta de reconhecimento da importância que a gente tem na Educação Infantil.*

Facci (2004) aponta que os professores estão diante de situações que denigrem o seu trabalho e que, por conseguinte, acarretam um sentimento de impotência diante dos problemas enfrentados pela educação na atualidade e contribui para o esvaziamento da profissão. Esse movimento está marcado pela descaracterização do professor como um profissional que atua na escola para ensinar e, segundo o conteúdo dos relatos, dificulta o processo de ingresso profissional. Isso implica na entrada na carreira, pois, no entendimento de Nono (2011), a maioria dos professores iniciantes quer permanecer, conseguir estabilidade profissional e, principalmente, ser reconhecido como professor.

Mais especificamente no que tange ao ingresso profissional, também foi identificada a dificuldade de que, ao chegar na escola, cabe ao professor iniciante, por si só, conhecer o espaço, se "ajustar ao sistema" e buscar meios para conseguir permanecer na docência. A Professora 3 externa sua insegurança em decorrência da falta de apoio e de *feedback* da escola no tocante ao seu trabalho. Afirma que como [...] *não tenho muita experiência na educação e de trabalhar em escola eu procuro sempre muita ajuda, só que às vezes não consigo retorno e fico muito em dúvida. Às vezes espero a ajuda de um professor que está junto comigo, mas nem sempre tenho*. No mesmo horizonte, a Professora 9 observa sua dificuldade

> *[...] de se inserir na escola, pois a gente entra numa escola sem conhecer a realidade e só de ser numa escola de um bairro para o outro muda muito. Então você entra na escola, não conhece a realidade dos alunos, cada perfil precisa ser trabalhado de um jeito, não conhece a direção, os colegas professores e a rotina das escolas é um pouco diferente também. Eu acho que essa é a maior dificuldade até conseguir entrar nesse mundo que é a escola.*

A partir da descrição feita pelos professores iniciantes, compreende-se porque o processo de ingresso profissional, muitas vezes, gera respostas emocionais de medo, insegurança, ansiedade, preocupação, frustração, etc. A dificuldade de se inserir na escola e na própria profissão acaba sendo mais acentuada com a falta de apoio e de disposição para compreender o professor iniciante. Ao analisar aspectos semelhantes, Nono (2011) sublinha que professores mais antigos tentam minimizar as dificuldades dos professores iniciantes dizendo a eles que o início "é sempre assim". Pela lógica prevalecente da continuidade na

escola o ideal é que seja sempre assim. No entanto, essa intencionalidade contribui para os movimentos de esvaziamento da profissão e desinvestimento na formação. Com efeito, por vezes, o professor iniciante passa a conduzir sua energia prioritariamente aos saberes práticos e instrumentais para atender situações emergentes e situacionais.

No ingresso profissional do professor estão imbricados o entorno físico, social e psicológico, visto que interferem na maneira como o mesmo se desenvolve profissionalmente e se relaciona com a comunidade profissional. Day (2011) salienta que a comunidade profissional em que o docente desenvolve seu trabalho é um dos fatores mais crítico nas relações constituídas, maior que qualquer outro fator que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Pois o sujeito forma parte da vida do grupo e também é influenciado por esse. No entender de Goleman (2019), esses contágios são a principal transação da economia emocional, o intercâmbio de sentimentos que acompanha toda interação humana, não importa qual seja o tema em questão. Sendo assim, por exemplo, quando é recebido em um grupo seguro e ativo, também se sentirá seguro e ativo, pois é dessa forma que percebe o mesmo. Quando está em um grupo desanimado e passivo, também se sentirá desanimado e passivo. Ou então, quando está excluído do grupo, se sentirá isolado, sozinho e desvalorizado. A percepção do sujeito, quando não refletida e analisada criticamente, acaba definindo o modo como se manifestará naquele espaço. Ao encontrar dificuldades nesses aspectos, a Professora 4 argumenta que:

> *Eu acredito que a maior dificuldade, ou melhor, os desafios que nós enquanto professores iniciantes temos é uma missão de quebrar certos paradigmas na questão dos discursos e das posturas que, por vezes, já estão enrijecidas, de professores que atuam há mais tempo. Então o que consegui perceber até o presente momento é essa questão, de ter que enfrentar por vezes desânimo ou até mesmo falta de vontade de fazer algo diferente pelos alunos por parte de certos professores. Além de não deixar se influenciar por esses pensamentos e por essas posturas já mais cansadas dentro da educação.*

Em seu relato, sutilmente, a Professora 4 expõe sua não conformidade com a lógica prevalecente no sistema. No cenário educacional, geralmente, todos decidem, mas não é dado voz ao professor. Não questionar, não expor sua opinião, não sugerir e se "adaptar" é o ideal proposto para o professor iniciante. Trazendo uma perspectiva semelhante, Day (2005) observa que a maioria das iniciativas são planejadas, desenhadas e facilitadas *para* os docentes e não *por* eles. Nesse sentido, mediante as condições encontradas na escola, impostas pelas estruturas externas, os professores produzem sentimentos e percepções contrários à prática reflexiva e o crescimento profissional.

Dificuldades de diversas naturezas foram mencionadas pelos professores iniciantes, sendo que as mesmas compreendem desde a questão da indisciplina, inclusão escolar, relação com os pais e a falta de condições didático-pedagógicas e materiais, até questões que implicam diretamente na constituição do professor e no sentido atribuído a profissão, como a falta de reconhecimento e valorização. Mecanismos que levam à conformidade e adequação à lógica do sistema e, principalmente, a falta de apoio ao docente iniciante. Esse contexto amplifica ainda mais as dificuldades encontradas e interfere na permanência do professor iniciante, uma vez que suas percepções são o resultado da interação entre a sua história de vida pessoal, as condições escolares, as interações e os contextos sociais e políticos em que seu trabalho ocorre.

Os fatores indiciados nesse descritor apresentam relação direta com o que será abordado na tela que segue. Todavia, a continuidade da análise será direcionada para a dimensão emocional e à docência. Nesse âmbito, pauta-se em compreender a relação entre emoções, sentimentos e docência a partir da perspectiva dos professores, de como essas questões implicam no trabalho pedagógico.

4.3 Relações entre emoções, sentimentos e docência: percepções dos professores iniciantes

Quanto mais complexa e técnica é uma sociedade, maior é a importância do ser humano. É partindo dessa afirmação, que Imbernón (2010) define que além do conhecimento objetivo, a formação deveria dar mais importância para o conhecimento subjetivo, visto que o ensino requer que se assuma um compromisso que vá além de intencionalidades estritamente técnicas. A ação docente não ocorre de forma aleatória, mas é constituída sob a influência das perspectivas pessoais, educativas, ideológicas e do contexto em que o professor trabalha. Ao se tratar do professor iniciante é necessário reconhecer suas disposições intelectuais e emocionais, como também, suas percepções pessoais e profissionais que possuem vínculo nuclear com o ensino.

No ensejo de interpretar e compreender as percepções dos professores iniciantes acerca da dimensão emocional, nesse subtítulo será problematizada, com maior ênfase, a categoria referente à “relação entre sentimentos, emoções e docência”. Num primeiro momento, para entender as compreensões dos professores iniciantes, os questionamos se consideram que exista relação entre sentimentos, emoções e docência e, em ato contínuo, que discorressem sobre elas. Para muitos professores, por estar atuando na Educação Infantil,

inicialmente, veio à tona a relação do apego às crianças. A Professora 3 reconhece que *[...] quem atua na Educação Infantil se apega muito as crianças, e elas tem um carinho muito grande com o professor também*. Em acréscimo, a Professora 1 contribui:

> *Eu acho que ser professor é um trabalho, mas também é um trabalho de amor. Mas não é só amor, pois é preciso conhecimento, estudo e trabalhar fora extraclasse também. Mas é preciso ter carinho, ter uma emoção, porque não é uma coisa mecânica. E ainda por trabalhar com crianças é mais emocional ainda. Acredito que emoção e a docência tem muito haver, principalmente na Educação Infantil.*

A questão do apego e da amorosidade vinculada à Educação Infantil e a percepção dos professores sobre a relação entre a dimensão emocional e a docência, também emerge quando os entrevistados relataram suas percepções em relação aos alunos. A Professora 2, afirma que busca por [...] *uma relação de bastante cumplicidade, de amor, de carinho [...]. Eles têm que nos amar, pois passam uma boa parte do tempo com nós. Então é uma relação de amor e de carinho*. A Professora 9, por sua vez, ao reconhecer a importância dos vínculos construídos com as crianças, acrescenta que: *Minha relação é ótima com os alunos, a gente tem um carinho muito grande [...]. E eles são muito amorosos e eu tento ser amorosa com eles. Na Educação Infantil o principal pilar é o amor, por isso minha relação é muito tranquila, muito boa com eles*. Entende-se assim, que os professores citados relacionaram a amorosidade e o cuidado na Educação Infantil enquanto aspecto que constitui a dimensão emocional da docência.

Ao entender a importância das relações na aprendizagem e direcionar a dimensão emocional à docência, a Professora 4 percebe

> *[...]que acima de tudo, você pode planejar uma boa aula, pesquisar, se basear no plano de estudos da escola, no PPP, nos objetivos daquele nível de ensino e estudar sobre o desenvolvimento humanos daquela faixa etária que está atuando, mas se você não tiver a empatia, do olhar, do sentir, do tocar o teu aluno, você não vai construir uma boa relação com ele. Então eu primo muito por isso [...], a relação, a afetividade e a forma como você trata a criança muda totalmente à forma como ela vai aprender e se envolver com a aula que você planejou. Então a relação, o afeto, a empatia que você estabelece com o aluno é importante, na minha visão, para você atingir o objetivo daquela aula e a aprendizagem dos alunos como consequência.*

No entender de Day (1999, p. 86), os "[...] compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional." Por sua vez, Estrela (2010) discorre acerca das emoções positivas que ocorrem no contexto da relação com os alunos, definindo que por mais que durante o ensino os professores vivenciem

emoções intensas, quando reconhecidos, essa relação acaba sendo uma fonte de autorrealização. “Os professores sentem que fazem a diferença na vida de seus alunos e o *feedback* destes é a mais importante recompensa para o seu bem-estar psicológico e emocional e para a confirmação da sua profissionalidade.” (ESTRELA, 2010, p. 51). Esse retorno constitui um aspecto fundamental para a pessoalidade e o desenvolvimento profissional do professor.

Todavia, um fator que merece atenção, diz respeito à questão emocional que descaracteriza a docência e vai além da sua profissionalidade. Este pode ser observado, especialmente, nas relações que ocorrem na Educação Infantil e também aparece no relato da Professora 6, ao externar que: *Minha relação é muito grande, me apego com as crianças [...] é como se fossem filhos da gente.* No entendimento de Facci (2004, p. 26) compreender “[...] o professor como profissional demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados, como se professor fosse uma ‘segunda mãe’ e a escola um ‘segundo lar’ [...].” Esta acrescenta também que a visão romântica e idealista do professor traz como consequência a desqualificação do trabalho docente. Sendo assim, a partir de discursos marcados pela valorização apenas aspecto afetivo, compreende-se o esvaziamento que o trabalho do professor sofre e a reincidente ideia de para ser professor é muito mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter uma formação profissional.

Entre tantos fatores, a desqualificação e o esvaziamento do trabalho do professor acabam contribuindo para a falta de reconhecimento e valorização desse profissional. Como já apresentado na seção anterior, a questão emocional vinculada à educação tem seus próprios fundamentos e não se sobrepõe à docência. Adentrando na discussão, a Professora 15 reconhece que a dimensão emocional se apresenta na sua atuação, uma vez que além do âmbito profissional, através da mesma: *[...] lidamos com seres humanos, com a vida, então cada um possui características, um jeito de ser e eu acredito que é preciso harmonizá-las para que nós possamos trabalhar, entender o outro, para poder ajudá-lo, fazê-lo crescer, evoluir*. Além do olhar direcionado para o humano, a Professora 4, estabelece relação da dimensão emocional com a pessoalidade e profissionalidade do professor e compreende que

> *[...] o professor em primeiro lugar, como dizia Nóvoa e outros autores, ele é pessoa, então independente de qualquer profissional que atue na sociedade e da área em que atue ele é pessoa e por ser pessoa carrega suas emoções e sentimentos constantemente. Acredito que a docência envolve sentimentos e emoções diariamente, porque trabalha com gente, pessoas. Então ao mesmo tempo que você tem que cumprir com os objetivos daquele nível de ensino, com a aprendizagem daqueles alunos, você tem o outro lado que é a humanidade, as pessoas. Cada ser que você trabalha é uma pessoa, que é um misto de sentimentos e emoções, e o*

> *professor também é um misto de sentimentos e emoções, que convive com um outro grupo de professores que também é um outro misto de sentimentos e emoções. Ter que lidar com isso no dia a dia da docência é muito desafiador.*

A dimensão humana e o valor do conhecimento não podem ser desconsiderados quando se trata da docência, uma vez que sem os mesmos ela se descaracteriza. O ensino é um exercício diário em uma situação de vulnerabilidade, estando sempre na intersecção entre os âmbitos pessoal e profissional. Na sala de aula apresentam-se estudantes com diferentes motivações e disposições para a aprendizagem, que procedem por meios distintos. No entender de Day (2011) é um processo complexo e ainda que possa ser reduzido a questões organizacionais e burocráticas, requer disposições interpessoais e emocionais, assim como o compromisso pessoal e profissional.

Nesse sentido, Palmer (1998 *apud* DAY, 2011, p. 187) considera pertinente a reflexão de que, "*Cuando nos distanciamos de algo, se convierte en objeto; cuando se convierte en objeto, deja de tener vida; cuando no tiene vida, no puede tocarnos ni transformarnos."* Esse é o distanciamento percebido em muitas relações estabelecidas na escola, especialmente para com a docência. Os professores iniciantes entrevistados, em sua maioria, associaram a relação da dimensão emocional com os vínculos estabelecidos com as crianças, e não trouxeram outros elementos que constituem a docência e são mobilizados por essa perspectiva.

Esse mesmo distanciamento pode ser percebido quando se fez a seguinte pergunta aos professores: "Você considera que seu estado emocional possa influenciar no trabalho pedagógico? Por quê?" Este questionamento expôs a prevalecente ideia dualista que busca ocultar as emoções, ou seja, que prima por "deixar as emoções em casa" (CASASSUS, 2009). A Professora 9, considera que: *Nosso trabalho reflete tudo aquilo que a gente está sentindo. Então eu sempre tento antes de entrar na escola deixar problemas lá fora.* Trazendo uma perspectiva semelhante, a Professora 11 acredita que [...] *as minhas emoções como professora influenciam no trabalho em sala de aula, pois muitas vezes você tem que deixar, quando não está se sentindo muito bem ou está se sentindo mal, para trás e entrar na escola e na sala de aula como se aquilo não existisse.* Ao entender que o estado emocional influencia no trabalho pedagógico, a Professora 1 também se pauta pelo curso do movimento dualista, uma vez que argumenta que: [...] *apesar de eu tentar não trazer meus sentimentos de fora, de casa, pra dentro da escola [...], nem sempre é possível. Eu tento dar uma separada, principalmente nessas coisas, de emoção negativa de fora.* Com uma posição mais peculiar e trazendo a impossibilidade de separar a pessoalidade da profissionalidade, a Professora 7 faz relação com as vivências da escola e discorre que:

> *Por mais que a gente tente separar o máximo possível o que é de fora e aqui, normalmente quando acontecem problemas maiores na escola mesmo, eu fico com o emocional abalado, mexido, passo por dias que não estou bem, não desenvolvo o meu trabalho como era pra ser. Com certeza influencia.*

Ao contrário do que o dualismo propõe, os sentimentos e as emoções não podem estar separadas ou ser ocultados dos processos de uma organização e nem nos demais que envolvem o sujeito. O professor iniciante não é um sujeito que pode ser compreendido somente a partir de um domínio puramente cognitivo e instrumental, mas é uma totalidade constituída da profissionalidade e da pessoalidade. Compreender a docência é também compreender o sujeito, ou seja, considerar sentimentos, emoções, linguagem, relações com os outros e consigo mesmo. O professor pensa a partir de sua história de vida que não é somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Por mais que se tente "deixar as emoções em casa", a docência está marcada por um repertório repleto de sentido, linguagens e significados que se integram aos sentimentos e emoções.

A dimensão emocional ocorre *pari passu* ao trabalho do professor, influenciando nas suas percepções, ações e decisões. Reforçando essa ótica, a Professora 13 enfatiza que *[...] um professor que não está bem não vai fazer um bom trabalho. Então isso está totalmente interligado*. De modo semelhante, ao relatar a influência do estado emocional nas suas experiências diárias em sala de aula, a Professora 15 elucida que se

> *[...] estou bem eu transmito isso para o aluno, para a criança, se eu estou bem eu consigo manter o foco, a atenção. Você trabalha com mais carinho, mais amorosidade, você se entrega realmente para aquele momento do trabalho com as crianças, uma vez que eles percebem sempre que o professor não está bem. Digo por mim, pois quando não estou bem o trabalho não sai como eu gostaria. Em função de algum estado de nervosismo você fica com a cabeça carregada, você não desenvolve seu trabalho tão bem quando num dia que você está bem, calma. Então tem sim influência no trabalho pedagógico.*

Os sentimentos e emoções que nascem dos resultados obtidos junto aos alunos dão sentido à ação e traduzem-se em diferentes significações para o professor. Ao compreender essa ideia, a Professora 8 sinaliza que *Tem a emoção boa de tu ver uma criança aprender, evoluir, de perceber a evolução dela, do resultado do teu trabalho. E tem o outro lado também, tem as decepções que temos que enfrentar, pois as vezes você trabalha, trabalha e não consegue ver o resultado.* Como demonstram os relatos anteriores, o estado emocional influencia no trabalho pedagógico, uma vez que está imbricado com os resultados obtidos por meio dele.

Invertendo o foco de análise, o que inferir acerca dos professores iniciantes que não se sentem bem no espaço de trabalho? A falta de valorização e apoio do sistema escolar e das famílias, a intensificação do trabalho e os conflitos resultantes, dificultam o processo de ingresso profissional e demandam que se direcione o olhar para o bem-estar do professor.

A necessidade de melhorar as condições e as relações interpessoais nas escolas tem recebido pouca atenção. Não há real consciência da importância do bem-estar do professor, de seu desenvolvimento profissional e de sua aprendizagem que envolve aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Também são desconsiderados o conhecimento e a voz que provém do próprio professor, que são elementos que lhe permitem refletir criticamente sobre suas motivações, emoções, seu compromisso e sua identidade. Ao questionar-se sobre essas questões e desvelar suas percepções, a Professora 13 frisa que:

> *Pra mim tem muita relação porque a gente fala que o professor precisa estar bem emocionalmente para trabalhar: "- Há o professor tem que ser afetivo, o professor tem que ser amoroso, o professor tem que ser atencioso." Mas como ele vai ser afetivo num ambiente que os colegas, a direção, todos que estão lá não são afetivos? Em um ambiente que ele não se sente bem, que não tem apoio, que não tem valorização, eu acho impossível uma pessoa estar bem emocionalmente num ambiente assim [...] A gente ouve muito das secretarias de educação, coordenações, enfim: '- O aluno é o centro, nosso foco é o aluno, a gente tem que fazer tudo pelo aluno, cuidar do aluno, o aluno precisa estar bem'. Mas eu me questiono: E o professor? O professor não precisa estar bem? Quem faz o aluno estar bem é o professor e para isso o professor precisa estar bem. Pra mim isso é indissociável e muitas vezes os nossos governantes, os que estão acima de nós professores só pensam no bem-estar dos alunos. '- A prioridade é o aluno, vamos ampliar o horário de escola porque o aluno tem que ficar'. Mas e a qualidade do professor, o bem-estar do professor? '- Precisamos fazer isso porque os pais não podem ficar. Não podemos fazer uma formação porque os pais não têm onde deixar as crianças'. Mas e o professor vai poder fazer essa formação no horário dele estar com a família. Eu faço esses questionamentos, porque eu acredito que se pensa muito no bem-estar do aluno, mas se esquece do bem-estar do professor.*

A referida professora considera que o bem-estar do aluno passa pelo bem-estar do professor, pois um professor que não está bem emocionalmente, pelas circunstâncias em que desenvolve seu trabalho, por exemplo, não vai desempenhar suas tarefas com qualidade com o aluno. Ela gera inquietação, pois as reformas educativas se pautam em melhorar as condições, os níveis e os resultados dos alunos e, por conseguinte, implicam numa maior dedicação por parte dos professores. Sopesando tudo isso, entende-se que se os governos estivessem empenhados em melhorar os resultados escolares dos alunos, não poderiam desconsiderar as condições de ensino, uma vez que essas são fulcrais tanto para a ação docente, quanto para a satisfação e desenvolvimento profissional do professor.

A ação docente exige plena e constante dedicação, tanto pessoal como profissional. No entanto o trabalho do professor extrapola as fronteiras da sala de aula e é cada vez mais exigente. Para Day (2011), o aumento da carga horária de trabalho, as diversas funções desenvolvidas, a complexidade das turmas e das relações são cada vez mais acintosas. A maioria dos professores leva trabalho para casa, seja para correção, planejamento, construção de materiais ou elaboração de projetos, avaliações e pareceres. Por mais que os professores estejam dispostos e precisem trabalhar mais horas do que as formalmente dedicadas a isso, por vezes, em decorrência da falta de tempo, por exemplo, tendem a descuidar de sua saúde e qualidade de vida. Isso traz implicações para a ação em sala de aula, especialmente no que se refere à disposição emocional, pois gera um sentimento de impotência em relação às condições de seu trabalho que precisam dar conta e as exigências do sistema que não podem questionar, o que segundo Goleman (2019), faz com que a sensação de impotência aumente o estresse.

Embora as emoções surjam como respostas espontâneas decorrentes das situações vividas, alguns professores reconhecem a necessidade de autorregular as emoções de forma a evitar o descontrole emocional, a diminuição da autoestima e o desgaste emocional. A Professora 8, com cinco anos de atuação na carreira, considera que: *Com o passar dos anos a gente vai aprendendo a controlar as emoções, a vir mais calma, mais preparada emocionalmente para o trabalho porque aqui tem as crianças que precisam da gente*. Ao contrário disso, a lógica de trabalho leva os docentes a ignorar suas próprias necessidades. Muitas vezes, os docentes se preocupam com os colegas, e, por vezes, deixam de se preocupar consigo mesmos e com o próprio estresse.

Além do sentimento de desvalorização, os docentes precisam lidar com problemas sociais no contexto escolar que demandam responsabilidades que não estão estritamente vinculadas com o ensino. Facci (2004, p. 33) compreende que "[...] as condições sociais e políticas não têm sido favoráveis aos professores e esses acabam sendo influenciados na sua vida pessoal, de forma que acabam sentindo-se sobrecarregados de trabalho e condenados a terem desempenho ruim na docência." Ao ser alertada para esta questão, assim como a influência do estado emocional no trabalho pedagógico, a Professora 4 explicita que:

> *Eu vejo que muitos professores também estão ansiosos, ou estão depressivos, sobrecarregando-se, muitas vezes, de sentimentos ruins e negativos. Isso tudo é muito desafiador e pode, por vezes, também influenciar no desenvolvimento da aula, das atividades planejadas. Por vezes, você pode fazer um bom planejamento e naquele dia não estar bem, ou acontece uma situação na própria escola ou na família do professor que acaba fazendo com que o mesmo não desenvolva da forma como gostaria ou não alcance o objetivo pretendido para aquela aula.*

A conjuntura atual desafia os professores a lutar para encontrar o equilíbrio entre as forças de conflito de seus próprios objetivos, do contexto de atuação, das experiências da comunidade e das necessidades dos alunos. Imbernón (2010) considera que a participação de outros setores no campo da educação, o fracasso escolar, as relações com os colegas e a comunidade, a falta de apoio das administrações educativas, entre outras questões, contribuem para que se configure a desmotivação, o desinteresse e a angústia, como também, a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão.

Somando-se a este debate, Cavaco (1999) alerta que a sequência mal-estar profissional, frustração, desânimo, descrença, cepticismo, fechamento a mudança, pode tornar-se um ciclo a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento na formação, na pessoalidade e na profissionalidade. Para romper com o mesmo, o autor assegura que é necessária a recriação da função docente através da revalorização social do professor, da melhoria das condições de trabalho e da viabilização de alternativas para o desenvolvimento profissional. Compreende-se assim, a necessidade de se investir na formação do professor, que não se limita a aquisição de títulos, mas deve ser promovida também no espaço escolar, visto que envolve a busca contínua por conhecimentos, a reflexão, o pensar crítico e os fatores e dimensões nela implicados.

Somando-se a esse movimento, Estrela (2010) entende que mediante a: "iliteracia emocional pedagógica de que se recolhem alguns sinais em discursos de professores [...], indiciam-se necessidades de formação." Aproximando essa questão aos resultados obtidos na pesquisa e reconhecendo que o estado emocional influencia o trabalho pedagógico, entende-se a necessidade das propostas formativas e de desenvolvimento profissional que permitam compreender e refletir sobre a pessoalidade do professor.

Todavia, além do reconhecimento da dimensão emocional ser tímido nos espaços formativos, um número significativo da amostra, compreendido por 13 professores (87%), definiu não ter estudado ou não ter tido em sua formação nada específico a respeito das emoções e sentimentos do professor. Em contraposição, há aqueles que asseguram fazer leituras sobre o tema e ressaltam sua importância. A Professora 6 afirma que: *Sim, eu li bastante [...]. A leitura me ajudou muito a entender que a gente tem que vir, ter carinho, atenção, respeito, tratar todo mundo bem*. Reconhecendo que a temática não se limita às relações, a Professora 4, por sua vez, através das suas leituras traz a pertinência da compreensão da dimensão emocional para a docência, uma vez que expõe que estudar

> *[...] propriamente e fazer pesquisa acerca da temática não foi o meu foco durante a graduação e a pós-graduação. Mas eu gosto muito de ler acerca dessa temática, pois isso me fortalece e me ajuda a lidar com os meus sentimentos e emoções, bem como, procurar entender as emoções e os sentimentos que os meus alunos estão demonstrando em determinados dias, ou em determinadas situações da aula. Então eu gosto muito de ler acerca disso.*

A atenção ao desenvolvimento emocional do aluno pressupõe que o professor tome consciência dos próprios sentimentos enquanto ensina. Na perspectiva de Estrela (2010) o conhecimento emocional de si próprio, permite com que o professor apoie seus alunos no seu desenvolvimento emocional. A autora pontua também, que a dimensão emocional demanda ser considerada e fazer parte dos programas de formação de professores, pois constitui um elemento importante da profissionalidade. Imbernón (2010) entende que a cultura profissional dos professores esteve cheia de distanciamento, de frieza e ocultação das emoções do ser humano, o que refletiu não só no trabalho com os alunos, mas também no desenvolvimento profissional do próprio professor.

A formação de professores não tem considerado a dimensão emocional, mas, em descompasso com essa questão, os professores lidam com os aspectos emocionais diversos em sala de aula. Ao retroagir no seu processo formativo em relação à dimensão emocional, a Professora 13 observa que não foram considerados estudos específicos em relação aos sentimentos e emoções do professor, sendo que: *Mais nas áreas de psicologia que conversamos um pouco sobre isso, mas assim nada muito focado. A área da psicologia foca para a aprendizagem do aluno, como desenvolver o aluno. Mas como se desenvolver enquanto professor muito pouco*. Ressaltando uma perspectiva semelhante, a Professora 8 insiste externando: *Na verdade as faculdades deveriam preparar mais o lado emocional, ter alguma coisa a mais voltada para esse lado, pois a faculdade trata muito pouco sobre essa formação*.

Day (1999) chama atenção ao fato de que as reflexões no campo da formação de professores tendem a subestimar a importância do desenvolvimento emocional. A discussão e reflexão sobre os saberes necessários ao seu desenvolvimento retratam um desafio na atualidade. Todavia, apesar da dimensão emocional ainda ser desconsiderada, no ingresso profissional mediante as demandas que o professor iniciante encontra em sala de aula, por exemplo, é possível compreender que essa também denuncia uma carência dos processos formativos. A Professora 15, ao compreender a implicação das emoções e sentimentos em sua atuação, sinaliza que na formação:

> *Eu não lembro que nós tenhamos feito algum trabalho desse tipo. Talvez alguma palestra, dessas mais motivacionais. Mas penso que deveria sim e muito ser trabalhado, porque na graduação a gente vive um sonho, na formação tudo é bonito, é carregado de enfeite, tudo dá certo, as atividades são lindas e chega na hora da prática vai ter uma criança que não está bem, vai ter um colega que precisa de ajuda, vai ter o dia que você não vai poder fazer aquilo que planejou, que vai precisar tolerar data, tempo [...], o professor precisa estar preparado emocionalmente para poder contornar essas situações.*

Percebe-se que além da formação primar pela razão instrumental, quando o professor iniciante chega à escola não encontra mecanismos para sobrepô-la. A partir disso, remonta-se a necessidade de uma formação que transcenda os problemas gerais que se direcionam apenas para o modo pragmático e situacional do fazer educativo. À vista disso, Imbernón (2010) propõe uma formação voltada também para o desenvolvimento pessoal do professor. A boa formação pode ajudar a repensar as convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, bem como, propiciar o desenvolvimento de uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro.

Conforme pode ser observado pelos resultados dessa categoria, alguns relatos apesar de reconhecerem a importância da dimensão emocional, estão marcados pelo dualismo, ou seja, pela a ideia de separar e, até mesmo, ocultar as emoções e sentimentos. Compreender a docência é também buscar entender o humano, que se constitui por emoções, sentimentos, linguagem, relações, etc. Entendendo a impossibilidade de separar a dimensão emocional do humano, não podemos deixar de considerar que o ensino e o trabalho pedagógico são influenciados pelo estado emocional. No que tange às questões mencionadas, os aspectos emocionais não podem ser hierarquicamente sobrepostos à docência, estão umbilicalmente entrelaçados com a pessoalidade e a profissionalidade docente.

Na busca das percepções dos professores iniciantes no que diz respeito à relação entre emoções, sentimentos e docência, os dados da pesquisa nos levaram a discutir o bem-estar do professor, uma vez que, num cenário de constantes contradições, as reformas não dão atenção às condições de trabalho do professor. A lógica da organização do trabalho leva os professores a ignorarem suas próprias necessidades e contribui para desqualificar seu fazer pedagógico. Quanto mais técnica for uma sociedade, maior é a necessidade do humano e de um olhar direcionado para a dimensão emocional, os relatos dos professores iniciantes vão nesta direção e valorizam essa demanda.

Os professores lidam com aspectos emocionais em suas relações intrapessoais e interpessoais constantemente e sua atuação está marcada por seu imaginário refletido em suas percepções, pensamentos e por aquilo que sente. Tais aspectos, demonstram que a formação

de professores, inicial e continuada, deveria também estar sensível a essa questão, ou seja, considerar a ligação entre a pessoalidade e a profissionalidade docente. Mediante essas questões, entendendo a relevância das questões discutidas neste tópico, na sequência, a análise orientar-se-á para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, uma vez que implica na formação e na contínua busca pela aprendizagem ao longo da carreira docente.

4.4 Docência iniciante e o desenvolvimento profissional

Manter-se em perene busca de oportunidades para a própria aprendizagem, num movimento de mudança, reflexão, renovação e aprofundamento de conhecimentos estão imbricados quando se trata do desenvolvimento profissional. Ao considerar uma perspectiva mais alargada do que a formação continuada, ele não envolve apenas a aquisição de títulos e o ensino direto por meio de cursos e seminários, por exemplo, mas abriga também as relações, condições e oportunidades de aprimoramento promovidas pela própria escola, bem como a influência de meios externos à educação. Tratar do desenvolvimento profissional é também analisar os fatores que podem ou não favorecer a aprendizagem docente. Nesse âmbito, a categoria a ser analisada nesse subtítulo faz referência à "Docência iniciante e o desenvolvimento profissional".

Na pesquisa em voga, uma das intencionalidades pautava-se em entender as influências dos sentimentos e emoções dos professores iniciantes no desenvolvimento profissional. A mesma foi oportuna, uma vez que a ansiedade, o medo, a solidão, incertezas, por exemplo, predominam na vida dos professores iniciantes e, por conseguinte, podem influenciar no desenvolvimento profissional. O processo de ingresso profissional, além de dar continuidade à formação, ser um período de "sobrevivência" e ressignificações de saberes, também poderá ou não favorecer para que o professor compreenda a necessidade do desenvolvimento profissional no percurso de sua carreira.

No desenvolvimento profissional estão relacionadas questões que vão além do próprio professor, mas exercem grande influência sobre ele, e é isso que pode ser depreendido e interpretado através da análise dos dados provenientes das entrevistas. Questionamos os professores em função de como se sentem enquanto docentes e com relação ao trabalho que realizam. Foi visível a ideia de que após as primeiras vivencias na profissão, a docência iniciante passa a ser profundamente envolvida pela aprendizagem. Contudo, esse processo é facilitado na medida em que o professor adapta-se ao contexto de trabalho, sente-se seguro e confiante, constrói vínculos e consegue manter um equilíbrio profissional. A Professora 10

revela que agora [...] *passado o primeiro momento do susto, que eu acho que todo o professor deve passar e eu passei porque nunca tinha trabalhado com crianças pequenas, então foi um choque de realidade pra mim, a gente vai aprendendo*. Na mesma linha de raciocínio, a Professora 9 diz:

> *Eu sinto que estou em um processo de construção, que meu trabalho vem evoluindo a cada dia, pois eu busco muita informação, estou sempre lendo muito e sempre acho que não está bom o suficiente. Eu sei que o meu trabalho hoje já está melhor do que no início do ano, mas eu sei que ainda não é o ideal, que eu ainda consigo mais, estou em busca sempre.*

Demonstrando a necessidade de buscar pela aprendizagem para melhorar o ensino, a Professora 3 firma posição e reconhece: *Tenho ainda muito a aprender, pois sou muito exigente comigo mesma. Então tudo o que eu faço vejo o que poderia ter melhorado, sempre procuro coisas novas e fazer o máximo possível para os alunos conseguirem aprender*. A docência é percebida pelos professores como uma atividade que envolve a busca constante pela aprendizagem e por saberes acerca do ensino, por vezes apenas num viés instrumental. Contudo, mesmo sendo reconhecida como tal, a lógica predominante e instituída no ambiente organizacional e no trabalho didático-pedagógico dificultam que ela se estabeleça sobre esse conceito, haja vista que se impõe cada vez mais tarefas, determinações burocráticas e demandas oriundas do sistema, exaurindo o tempo de estudo e aprendizado docente. A Professora 8, reconhece a importância da aprendizagem para seu desenvolvimento na carreira, porém explana que *[...] gostaria de ter mais tempo para estudar mais, para buscar mais, para me aperfeiçoar mais.* Apesar de sua disposição para aprender, o professor iniciante acaba tendo que lidar com questões contraditórias que marcam seu espaço de ingresso profissional e contribuem para sua adequação à lógica prevalecente. Além de ser natural que o professor que inicia na docência leve mais tempo para desenvolver determinadas atividades, não tenha certas habilidades que o tempo lhe propiciará em função da experiência, do sentir pedagógico e hesite em tomar certas inciativas pelo seu lugar no espaço organizacional.

Outro fator que desvela os traços da razão instrumental presentes na escola e nos processos formativos pode ser identificado no questionamento aos professores iniciantes: "O que você considera como aspecto positivo da experiência docente até o momento?" A experiência foi relacionada à prática por boa parte dos professores entrevistados. No entanto, a aprendizagem proveniente da prática foi exaltada em detrimento de outros saberes também necessários a docência, visto que prevaleceu a ideia de que: *O aprendizado mesmo é na prática*. (Professora 6). A Professora 1, seguindo esse entendimento, enfatiza que: *Eu consigo*

ver um pouco da teoria dos quatro anos da faculdade. É claro que a teoria nem sempre na prática é da forma que estudamos. Mas é muito gratificante quando você pensa em todo o teu estudo e consegue colocar em prática. A Professora 2 também corrobora com essa perspectiva ao discorrer acerca da relevância da *[...] aquisição de conhecimento, porque você ser um professor de sala de aula é muito diferente de você ser um professor formado simplesmente, não ser um professor atuante. Então os meses na docência foram de muita aprendizagem.* A desconsideração dos conhecimentos e dos saberes da formação inicial que não são viabilizados na prática também foi ressaltada pela Professora 11, visto que a mesma sublinha que: *A experiência, que pode ter sido poucos meses, mas eu já aprendi tanta coisa nova que na faculdade, na teoria a gente não aprende. Então a gente só aprende na prática e são experiências muito positivas que só vieram a somar no meu conhecimento e no trabalho.* Complementando os aspectos pontuados, a Professora 10 discorre que a

> *[...] experiência é tudo. Você sai da graduação achando que é uma coisa e você chega aqui e é outra coisa totalmente diferente. Não é aquele 'mar de rosas' que a gente imagina, que a gente sonha. Na escola não tem tudo aquilo que a gente acha que vai ter [...]. Nem sempre a gente consegue fazer tudo aquilo, o trabalho que a gente gostaria de fazer [...]. A gente precisa aprender a lidar com isso também.*

Além de mostrar a discrepância entre os processos formativos e a realidade escolar, bem como a impossibilidade de uma formação voltada para a razão instrumental atender as reais demandas da docência e do contexto profissional, os elementos provenientes dos relatos dos professores iniciantes fazem pensar na valorização da prática por si só nessa fase. A disposição para aprender nesse período tende a se voltar para os saberes provenientes da própria prática ou então para as receitas pragmáticas encontradas no espaço escolar. Não desconsiderando a importância desse processo que o professor se vale para enfrentar o fazer docente no início de sua vida profissional, no entanto, é preciso reconhecer que a aprendizagem advinda apenas da prática, ao longo da carreira, limita seu desenvolvimento profissional.

É necessário reconhecer que, num movimento contraditório, os modelos formação inicial e continuada do professor, a curto prazo, estão cada vez mais distantes dos objetivos, necessidades e princípios da formação humana. Segundo Day (2011), inseridos nessa perspectiva, os docentes estão distanciando-se daquilo que constitui a profissão, tendendo a tornar-se técnicos, cujo trabalho consiste em meramente alcançar alguns objetivos predefinidos, que restringem os conhecimentos necessários, a reflexão, a autonomia e o

pensar crítico. Essa ideologia de prevalência e valorização da prática, conforme Day (2005), engana e cega os professores.

A experiência aliada a uma sólida e contínua formação, crítica e reflexiva, constitui um aspecto importante para a docência iniciante. Considerar a experiência, neste caso, não significa valorizar a prática por si só, vazia e sem significado para o sujeito. Em articulação com outros aspectos da docência, a experiência permite com que o professor iniciante passe a sentir-se mais seguro, confiante e mude seu foco das preocupações iniciais para o ensino. Aqui a experiência não se refere somente ao tempo ou período do fazer docente, mas a um conjunto maior de elementos ou constituintes da realidade subjetiva e objetiva do professor, ou seja, aquilo que Bondía (2002) e Dewey (1978) denominam de "experiência" pode nos auxiliar a ampliar nosso olhar para além das fronteiras do exercício cotidiano do fazer do professor ou da prática. Quando falamos em experiência remetemo-nos, ao autor acima referido, que concebe-a como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana articular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Dewey (1978, p. 17) por sua vez, afirma que vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. E na educação há a experiência educativa que é "[...] pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas." Contribuindo para discussão, a Professora 15 explicita e reconhece o valor da experiência aliada à formação em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

> *A experiência por si só já é muito significativa, porque estou atuando pouco tempo em sala de aula e isso me faz sentir as vivencias diárias que se transformam em uma certa evolução pessoal para mim. Pude assim analisar todos os estudos que tive na minha formação [...] e perceber que a profissão docente é carregada de experiências que ano a ano vão te fazendo mais confiante, forte [...] e de certa forma fazem com que eu evolua tanto pessoalmente quanto profissionalmente.*

Ao considerar a experiência sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, Day (2011) entende que há a necessidade de que os professores iniciantes reflitam sobre os contextos que influenciam seu trabalho e sejam constantes aprendizes. A aprendizagem que não provém apenas da própria prática é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, uma vez que a docência demanda constante renovação, ressignificação e aprofundamento de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, o autor define que a docência estende-se para além dos limites da prática, haja vista que também requer conhecimentos da profissão, o domínio dos saberes pedagógicos, o compromisso com os alunos e com os conhecimentos a serem ensinados. Demanda a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional continuado, uma vez que o ensino, muito mais do que um trabalho prático, é permeado pelas dimensões emocional e intelectual.

Destaca-se que a experiência não é o único fator que pode contribuir, ou não, para maior confiança e segurança do professor iniciante. As condições, o apoio e o suporte, quando propiciados pelo sistema escolar, também favorecem. Nessa ótica, os seguintes questionamentos também foram feitos aos professores iniciantes: "Na instituição em que você trabalha há algum tipo de suporte e apoio para professores iniciantes? Com quem você conta quando precisa resolver algum problema? Como você se sentiu mediante isso?" Boa parte da amostra definiu que conta com a direção e, quanto se apresenta na escola, com a coordenação pedagógica. De maneira geral, ao poder contar com esse apoio, na medida do possível, os professores entrevistados destacaram sentir-se mais seguros. Todavia, nenhum professor iniciante reconheceu, em seu espaço de atuação, alguma iniciativa institucionalizada e direcionada para dar apoio e suporte aos docentes principiantes. Essa questão é amplamente desconsiderada pelos sistemas educacionais e indicia, mais uma vez, que o foco dos mesmos e das próprias políticas públicas não compreende o bem-estar docente.

A partir da descrição dos professores, é reconhecida a importância de se sentir apoiado nessa etapa profissional. Ao definir a necessidade dessa questão, o Professor 3 expõe que: *Normalmente quando preciso resolver algum problema eu falo com a coordenadora pedagógica e também com a diretora. Poder contar com esse apoio é muito bom, porque as vezes precisamos de um norte, tirar alguma dúvida, alguma orientação.* Seguindo uma perspectiva semelhante, ao compreender seu ingresso profissional, a Professora 6 argumenta que: *Nós temos sim bastante ajuda da direção, da secretária de educação que é muito boa para mim. Porque quando eu cheguei aqui, eu não conhecia ninguém [...]. Então você precisa ter alguém que te traga, que te acolha, e elas foram muito parceiras.*

Muito mais do que auxiliar e atender o professor iniciante em demandas inerentes ao contexto escolar, os gestores escolares deveriam propiciar espaços para dialogar e compreender o professor iniciante. No que tange a esse aspecto, Day (2011) afirma que há falta de oportunidades para que os docentes iniciantes participem de diferentes tipos de aprendizagem e ações de desenvolvimento profissional voltadas, especificamente, para o ingresso profissional. A exemplo do que ocorre em outros países, fazem-se necessárias iniciativas que apoiem a função desenvolvida pelos professores iniciantes, por meio da ajuda e o acompanhamento de mentores.

No entender de Nono (2011), é evidente a necessidade de que, especialmente nos primeiros anos da profissão, os docentes tenham de contar com oportunidades para conversar com outros colegas acerca de sua atuação, do que estão desenvolvendo, assim como para analisar o trabalho de seus alunos, seus problemas e considerar alternativas de atuação. Um exemplo do que é definido pelo autor, foi apontado pela Professora 9 que, ao precisar de ajuda: *Eu tento primeiro um professor que seja um pouco mais próximo, que eu tenha mais intimidade para conversar e quando não é possível, conto a direção. É tranquilizante ter alguém que possa tirar uma dúvida, pedir opinião e para dar uma desabafada também*. Enfatizando a importância das relações e trocas entre os professores iniciantes e os professores mais experientes, a Professora 13 entende que:

> *Eu acredito que falta muito ainda, nessa relação com os professores, a gente se trocar muitas coisas, ter mais espaço para poder conversar, trocar ideias, discutir, pois o tempo que a gente está em sala de aula não consegue conversar, trocar ideias, trocar materiais. Então precisamos avançar mais nessa questão de trocar materiais, de compartilhar ideias, estudar e planejar junto.*

A escola, em sua organização e sistematização, não contribui para uma cultura de abertura e colegialidade entre os professores, necessária para o desenvolvimento profissional na perspectiva de Day (2011). A colegialidade geralmente é anulada mediante a racionalidade que presa pela competitividade. As culturas de colegialidade, propostas pelo autor, vão além de trocas de materiais e se baseiam na compreensão emocional de cada um de seus membros, de suas próprias motivações, fins, compromissos e identidades. Sendo assim, a colegialidade é constituída e se integra ao desenvolvimento profissional quando os sujeitos compartilham suas compreensões emocionais e seus compromissos com os demais, na medida em que falam de sua atuação profissional, observam a si e aos outros em sua ação, trabalham juntos nos planejamentos, investigam o ensino e a aprendizagem, ensinam uns aos outros aquilo que

sabem. Ao relatar seu ingresso profissional, a Professora 4 reconhece a relevância do diálogo e das trocas estabelecidas junto aos colegas professores. Por isso, sublinha que na

> *[...] escola não existe nenhum suporte ou apoio aos professores iniciantes [...]. Recorro a coordenação pedagógica e a direção da escola, ou até mesmo converso com algum colega professor que já é atuante a mais tempo, com algum colega iniciante que por viver experiências diferentes, trocando ideias, consigo novas estratégias para resolver situações problemas que aparecem. Assim, me sinto mais confiante, mais segura e aos poucos, com o tempo, consegui ir me estruturando, acumulando experiências com situações adversas vivenciadas [...] me fortalecendo e buscando outras soluções.*

Os professores entrevistados também indiciaram a ausência de apoio na escola, não somente pela falta de iniciativas de suporte a docência iniciante, como também pelas dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho, conhecer a escola e conseguir dialogar. Trazendo alguns aspectos mencionados, a Professora 15 considerando sua experiência inicial, salienta que a [...] *falta um trabalho, um apoio, uma ajuda de outros profissionais especializados que poderiam estar atuando nas escolas pra facilitar o progresso, o desenvolvimento das crianças e ajudar os próprios professores no seu trabalho*. Pactuando com outros elementos vivenciados em seus processos de ingresso profissional, a Professora 10 explicita que não

> *[...] tem nada pra professores iniciantes. Até um dia, aqui nessa escola a gente comentou que deveria ter, porque a gente é nomeada, chega à escola e apenas dizem a você que vai assumir tal turma. Teria que ter algo pra você compreender a maneira de funcionamento da escola [...]. Eu fui uma que tive que ir adivinhando o que tinha que fazer. Nessa escola foi diferente, pois eu tinha as colegas. Mas tem escolas que você vai trabalhar e te escondem as coisas, pra você não saber como fazer, ao invés de te ajudar [...]. Isso deveria ter, porque não é que você fez uma graduação que sabe tudo e já está pronta. Então se tivéssemos uma rede de apoio, uma coordenação, alguma coisa que nos ajudasse seria ótimo [...], nos sentiríamos mais seguros.*

Para que os professores iniciantes se desenvolvam profissionalmente torna-se necessário que participem de diferentes momentos de reflexão, falem e tenham com quem dialogar sobre sua carreira profissional e contem com apoio diante dos desafios oriundos de seu trabalho. Os relatos demonstram que nem todos os espaços educacionais são favoráveis e acolhem o professor iniciante. A Professora 13 argumenta que gosta muito da docência e que em sala de aula se realiza profissionalmente, todavia, em alguns momentos se sente frustrada, porque para o seu trabalho ser efetivo, existem vários fatores externos que o interferem, entre eles, as relações familiares, a organização da escola, a direção, a coordenação, a secretaria municipal de educação, etc. A frustração, segundo a professora, decorre da falta de

reconhecimento, valorização e de um retorno mais concreto em relação ao trabalho desenvolvido. *Você se sente desvalorizada no momento em que uma direção e uma secretaria de educação te impõe coisas que você sabe que não é você que tem que dar conta disso, ou exigem algo que não é correto, que você enquanto professor não quer fazer, mas é exigido*. (Professora 13).

Ao tematizar a dimensão emocional da docência, Estrela (2010) aponta que os conflitos vividos no contexto escolar junto à direção e as normas da escola, por exemplo, interferem na autonomia pessoal do professor. Por isso, muitas vezes, os professores hesitam entre aceitar uma atividade por imposição ou dar prioridade às obrigações profissionais, cumprir as burocracias que a escola exige ou dedicar-se à preparação de aulas e aos alunos, ou então, exprimir sua opinião ou ficar calado "para não ficar mal visto pela escola". Nesse sentido, afirma que

> [...] a burocracia tende a sobrepor-se à pedagogia, os professores sentem por vezes tensões dilemáticas entre o acatamento de normativos da escola e a burocracia instituída e aquilo que eles pensam ser o melhor para os alunos, tal como sentem tensões face ao autoritarismo das decisões de alguns conselhos executivos e as suas convicções pessoais. (ESTRELA, 2010, p. 93).

Em meio às constantes contradições do palco de atuação, esse acaba sendo marcado pela desvalorização da profissão, uma vez que não é dado voz ao professor. O entorno do professor revela certo "estranhamento" com sua presença. Seguindo essa perspectiva, Day (2011) entende que não é possível subestimar que as questões que afetam os docentes provêm apenas dos entornos externos. É preciso observar também a influência das culturas internas da escola que desencorajam as iniciativas, a colaboração e a confiança. Para o pesquisador, alguns resultados de uma gestão controladora, que prima pela hierarquia e caracterizam a razão instrumental e burocrática, podem ser observados junto à docência através de: sentimentos de insuficiência; incapacidade de expressar-se; sentimento de ser silenciado, aumento do ceticismo e dos sentimentos destrutivos; sentimento de que o conformismo é a forma mais segura de seguir adiante; sentimento de que deve aceitar a intolerância e a exploração; sentimento de que ideias novas só devem vir de cima; sentimento de que quem está no poder não se interessa por seus sentimentos e de que não há formas de se comunicar com eles. Estes aspectos sinalizam o quanto a gestão escolar pode ajudar ou não a docência iniciante, dependendo do seu posicionamento e da forma como conduz os processos escolares.

A falta de apoio e a cultura interna da escola que não favorece o ingresso profissional docente foram identificados pela Professora 13. Ao interpretar seu contexto de atuação, relata que:

> *Ninguém te dá suporte, nos dizem que tudo o que acontece em sala de aula é responsabilidade do professor, ele que tem que resolver[...]. Como você vai se sentir seguro, vai se sentir bem se você não recebe nem o apoio da tua escola. Então o professor se sente sozinho, infelizmente.*

As oportunidades de formação reduzidas e a própria cultura interna da escola não satisfazem as necessidades intelectuais-cognitivas e de motivação em longo prazo, necessárias aos professores como trabalhadores do conhecimento e agentes de formação humana, muito menos, chegam a estimular seu desenvolvimento profissional. Day (2005) entende que os compromissos emocionais e as relações, tanto positivas como negativas, influenciam e articulam tudo o que os professores iniciantes fazem em seu contexto profissional. O desenvolvimento do professor deve levar em consideração as experiências de vida e de aprendizagem profissional, seu domínio de conhecimentos, as culturas de aprendizagem profissional da escola, entre outras questões que constituem o seu contexto de trabalho.

No intuito de buscar mais informações que pudessem subsidiar a discussão acerca do desenvolvimento profissional, questionamos aos professores sobre as suas expectativas de hoje em relação à carreira docente. Dois movimentos foram recorrentes, o de desejo de se buscar por formações e pela aprendizagem continuamente; e, a necessidade de ser reconhecido e valorizado. Ao expor seu desejo de buscar por aprender ao longo da docência, a Professora 12 define que *[...] espero continuar, sempre me aperfeiçoar. É isso que eu quero, eu gosto.* Com raciocínio similar e reconhecendo a necessidade do professor estar atualizado diante das constantes mudanças, a Professora 15 entende que: *Preciso sempre estar me atualizando, a sociedade muda rapidamente, e as pessoas que trabalham com crianças em fase de desenvolvimento, precisam estar atentas, conhecendo as peculiaridades, o desenvolvimento dessa faixa etária e, sobretudo, estarem abertas a aprender.* Evidenciando a pertinência de buscar aprender continuamente para docência, a Professora 6 discorre que

> *[...]sonho alto. Eu penso alto. Eu quero continuar na carreira docente, cada vez me aperfeiçoando mais, fazendo mais pós-graduações e quem sabe um dia um mestrado. A gente sempre pensa em se aperfeiçoar mais pra dar o melhor para os alunos, as crianças, a escola, para as famílias, para os pais. Enfim, cada vez mais, eu não quero parar no tempo, eu quero ser uma profe que vai correr atrás.*

O conteúdo e os discursos dos professores iniciantes evidenciam que é notório que estão dispostos a aprender e alguns trouxeram esse desejo, a partir da vontade de buscar por

mais formações em nível de pós-graduação. Não desconsiderando a importância dessa questão, Facci (2004) frisa que a formação do professor não se constrói apenas por acumulação de títulos e cursos, mas também por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da sua identidade profissional. Nesse sentido, a formação deve fomentar a ampliação da autonomia do professor através de conhecimentos, habilidades e saberes que permitam a docência não só assegurar aos alunos a aprendizagem, como também reconhecer a importância de continuamente buscar pela própria aprendizagem ao longo da carreira.

A interpretação dos relatos dos professores levam ao entendimento de que: "*[...] el apoyo a su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.*" (DAY, 2005, p. 14). Na falta de apoio e de condições para o bem-estar e o desenvolvimento profissional, está incorporado o segundo movimento presente no conteúdo dos relatos, ou seja, a manifestação da necessidade de reconhecimento e valorização. Trazendo seu olhar e gizando essa questão, a Professora 8 salienta que: *Não vemos um futuro promissor, uma valorização. Eu acho que falta isso, pois a carreira do professor é a carreira que falta ser valorizada*. Com um olhar próximo, a Professora 7 afirma que a [...] *gente sempre espera que sejamos mais valorizados não só financeiramente, mas pela sociedade, pelos pais [...]. Sempre comentamos na escola e ficamos bem tristes, pois não nos enxergam como profissional, que faz um trabalho direcionado e a diferença para as crianças*.

Na perspectiva de Day (2011), ao longo da carreira do professor, a valorização está diretamente implicada com o desenvolvimento profissional. Reconhecendo a pertinência dessa questão, Estrela (2010, p. 94) também destaca que quando "[...] os professores se sentem desvalorizados por quem julgam ter a obrigação de reconhecer o seu trabalho, coloca-se o problema da permanência ou abandono da profissão." Seja para o desenvolvimento profissional ou para permanência, a questão da valorização, como pontuado pelos autores e pelos relatos, tem papel estratégico. Ao expor suas expectativas, a Professora 13 frisa que:

> *Eu acredito que a profissão do professor está passando por uma desvalorização social muito grande. As minhas expectativas hoje não conseguem ser expectativas boas. Eu acredito que sim que a educação faz a diferença na vida de todo o ser humano, que a educação deve ser valorizada. Eu acredito e quero acreditar nisso. Mas hoje no cenário e a realidade social não tem como a gente ter expectativas muito boas. Não tem como esperar que essa valorização vai acontecer e que essa qualificação melhore, porque realmente as pessoas não estão percebendo isso, a sociedade não valoriza o professor.*

Day (2011) sublinha essa ideia, ao discorrer que os governos têm pensando em mudanças que requerem, cada vez mais, a cooperação ativa dos professores. Diante disso, busca-se pela reestruturação das escolas, realização de reformas curriculares, imposição de objetivos de rendimento para os alunos, por exemplo. Porém, não são propiciadas condições e conhecimentos para melhorar-se a prática docente e sua a aprendizagem. Assim, esse cenário carece de atividades de formação que se deem no espaço de trabalho docente, para que conjuntamente a escola e os professores possam se desenvolver e manter sua capacidade de renovação. Nunca é demais lembrar que a qualidade de uma escola reflete a qualidade de seus professores, o contexto e as condições onde desenvolvem seu trabalho. As mesmas são pertinentes, haja vista que:

> [...] os professores vivem as contradições da sociedade em que se integram e, por vezes, sentem-se inseguros dos seus valores [...]. Sob a pressão de situações imprevisíveis e instáveis nem sempre conseguem a harmonia entre razão e emoção. Por isso, haverá que apostar numa profunda mudança de orientação da formação de professores e na construção de um profissionalismo renovado. (ESTRELA, 2010, p. 106).

Em sua essência, o desenvolvimento profissional direciona-se para renovação docente a partir da aprendizagem contínua que transpõe a prática. Por isso, o mesmo procura envolver o bem-estar docente através do desenvolvimento da pessoalidade e da profissionalidade docente. A autonomia docente, segurança, confiança, construção de vínculos e o equilíbrio profissional do professor iniciante tem uma profunda relação com o suporte e apoio de seu espaço de ingresso profissional, com a sua formação e com a cultura interna da escola. Questões contraditórias marcam o ingresso profissional, uma vez que, apesar dos professores iniciantes demonstrarem sua disposição para aprender, a escola está muito longe de propiciar condições para o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira. Nesse movimento, além da escola, está implicada a formação inicial e continuada, como também, as políticas públicas e a sociedade de uma maneira geral.

Entendendo a importância dos aspectos mencionados, a partir da análise, faz-se presente o entendimento de que enquanto o professor iniciante não manifestar sua voz, sentir-se desvalorizado, não contar com o suporte e apoio, e for limitado seu desenvolvimento profissional, as frustrações continuarão a ocorrer em maior incidência do que a satisfação profissional e contribuirão para o desinvestimento da profissão, o reducionismo tecnicista da formação e para o distanciamento da pessoalidade na profissionalidade docente. Desde o início da carreira, para se manter viva a disposição do docente para aprender, demanda que

seja envolvido pela constante renovação e aprofundamento de saberes, conhecimentos e construção de sentido de sua prática, haja vista que ele se move por suas percepções, pelo maior ou menor domínio de seus sentimentos e emoções, pela forma como experimenta o cotidiano e pelo olhar que tem para com a profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do professor iniciante compreende, entre tantos fatores, um momento de insegurança, mas também de experiências, aprendizados e construções que envolvem sua identidade. Mediante isso, reconheceu-se a necessidade de investigar os sentimentos e emoções que perpassam o ingresso na carreira docente, assim como, de compreender os significados, os sentidos e a leitura que os professores iniciantes têm desse processo e do que é vivenciado no espaço de atuação profissional. A partir dessas premissas, a presente pesquisa problematizou a docência iniciante, sua dimensão emocional e a influência das vivências do processo de ingresso na carreira na permanência e no desenvolvimento profissional. O problema que orientou essa pesquisa foi: os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, podem influenciar sua permanência e desenvolvimento profissional? Nesse sentido, o objetivo geral proposto para a dissertação pautou-se em: investigar se os sentimentos e as emoções, vividas pelo professor iniciante no processo de ingresso na carreira, influenciam na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional, e desdobrou-se em cinco objetivos específicos, os quais orientaram a construção das três seções que a compõe.

A primeira seção teve por objetivos específicos contextualizar o cenário da formação de professores no Brasil e compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente. Para atingir tais objetivos, inicialmente, conceituou-se a formação de professores, sua historicidade, as intencionalidades que a constituem e, por fim, discorreu-se acerca do professor iniciante e dos estudos que tratam do processo de ingresso profissional docente. Assim, foi apresentada a discussão de que a formação de professores não é neutra, mas dinâmica, inconstante, marcada por intencionalidades, relações e poder. Nesse sentido, a partir do recorte histórico da formação de professores no Brasil, foi recorrente a ideia de que os problemas encontrados na mesma são antigos, mas também atuais, visto que esse processo é marcado por continuidades e descontinuidades. Por meio da revisão bibliográfica foi possível observar que, marcados predominantemente pela razão instrumental, os processos formativos e o contexto escolar favorecem o esvaziamento da profissão e a desqualificação do professor.

Os estudos considerados também trouxeram a perspectiva de que as fragilidades dos cursos de formação de professores podem ser visualizadas, especialmente, no processo de ingresso profissional. Constituídos por dúvidas, inseguranças e incertezas, nos anos iniciais da docência podem ser observados as lacunas dos processos formativos iniciais e continuados,

assim como, as intencionalidades implícitas na cultura interna da escola. Além da falta de políticas de apoio à docência iniciante no país, no contexto escolar, o processo de ingresso profissional não é reconhecido enquanto um momento importante para a constituição docente e, em virtude da falta de apoio e dos conflitos e dificuldades iniciais, o professor iniciante não consegue direcionar seus esforços para a atuação profissional, uma vez que suas preocupações se voltam para permanecer na carreira. Tais implicações remontaram a necessidade de avançar na compreensão do professor iniciante através do reconhecimento da sua pessoalidade e a partir de uma perspectiva que suceda o domínio da razão instrumental e burocrática, ou seja, a partir de um olhar mais alargado envolvido pela dimensão emocional.

Ampliando essa discussão, a segunda seção teve como objetivo refletir sobre a associação entre emoções, sentimentos e a docência. A dimensão emocional foi considerada, pois pressupõe a ideia de movimento, permite compreender o sujeito em sua pessoalidade e trata-se de uma disposição necessária para a docência em meio a uma sociedade em constantes mudanças e contradições. Através da revisão bibliográfica, além da conceituação dos sentimentos e emoções, do reconhecimento do dualismo e da discussão da dimensão emocional na educação, também foram compreendidas questões emocionais que permeiam a docência e a necessidade de iniciativas de formação que integrem a pessoalidade e o desenvolvimento profissional.

Caracterizado pelo afastamento, separação e ocultação, o dualismo contribuiu para que fossem desconsiderados o corpo, os afetos, os sentimentos e as emoções nos processos educativos. Ampliando o olhar sobre essa questão, trouxemos a ideia de uma formação vinculada com a dimensão estética, uma vez que envolve fundamentos que permitem transcender fronteiras unilateralmente instrumentais e ver o mundo a partir do horizonte sensível e compreensivo. Entende-se assim que, ao contrário da escola antiemocional que reforça o dualismo, no cenário que o professor se movimenta é influenciado e envolvido por seus sentimentos e emoções. Assim, para compreender a docência iniciante tornou-se necessário também considerar seus sentimentos, emoções, linguagem, relacionamento com os outros e consigo mesmo. O professor pensa a partir de sua história de vida que não é somente intelectual ou instrumental, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, uma vez que a atuação docente é marcada por sentidos, linguagens e significados. Por isso, embora a dimensão emocional, por vezes, não seja reconhecida, a partir das contribuições teóricas fez-se presente o entendimento de que: "*La ensenãnza es un trabajo emocional.*" (DAY, 2011, p. 184). Nesse movimento, considerar a dimensão emocional na docência demanda, entre tantos fatores, investimentos na formação, na aprendizagem e no desenvolvimento do professor.

Na sequência, a terceira seção objetivou identificar os sentimentos e emoções que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente, assim como, evidenciar percepções dos professores iniciantes acerca de como os sentimentos e emoções influenciam em sua permanência e em seu desenvolvimento profissional. Nesse viés, apresenta os dados produzidos pela pesquisa de campo com quinze professores iniciantes, formados em Pedagogia, que atuam há menos de cinco anos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do conteúdo das entrevistas, num primeiro momento, os seguintes sentimentos e emoções foram identificados e citados pelos professores iniciantes: ansiedade; expectativa; medo; nervosismo; insegurança, surpresa; preocupação; frustração; solidão; realização; amor; satisfação; segurança; felicidade.

A análise referente aos dados produzidos permite inferir que a leitura e as percepções do professor acerca das interações, condições e do contexto de ingresso na carreira, influenciam na sua ação e no desenvolvimento profissional. Além disso, foi possível entender que a socialização profissional está diretamente relacionada com a permanência, pois esse processo é influenciado pelo apoio e pela construção de vínculos possibilitados, ou não, no contexto escolar. No que tange a essa questão, os professores discorrem permanecer na profissão pelos resultados de sua atuação junto aos alunos, mas ninguém menciona que isso é decorrente de sentir-se apoiado pela escola. Assim, as intencionalidades subjacentes à formação e a constituição da escola podem acentuar as dificuldades do professor iniciante, fomentando sentimentos contraditórios e, até mesmo, o conformismo. Ao não ter voz no contexto escolar e mediante a uma formação esvaziada, o professor iniciante não se expõe, não questiona, não sugere e, então, é favorecido seu isolamento. Para “sobreviver” na profissão muitos professores iniciantes “adaptam-se” às limitações e imposições do sistema, contudo, têm também limitado seu desenvolvimento profissional, pois esse tem como premissa a reflexão, a crítica e a participação.

Apesar da presença de discursos marcados pelo distanciamento da dimensão emocional e pelo dualismo, na percepção dos professores iniciantes, o estado emocional influencia na atuação profissional. Ao pontuar essa questão, alguns relatos também trazem a necessidade de se pensar no bem-estar do professor, uma vez que se exige cada vez mais desse profissional, porém não se dá atenção às suas condições de trabalho. A lógica de trabalho, muitas vezes, leva aos professores a ignorar suas necessidades e a formação, centrada apenas aluno, esquece-se do próprio professor e de seu desenvolvimento profissional. Por estarem muito distantes de alcançar o desenvolvimento profissional, a escola

e a formação inicial e continuada, direcionadas a razão instrumental, contribuem significativamente para que essa intencionalidade marque a constituição e o ser professor.

Outra ideia recorrente das análises é a de que a pessoalidade demanda estar ligada à profissionalidade, pois sozinhos esses processos desqualificam e esvaziam a docência. Além disso, os dados remeteram à ideia de que após o "choque com a realidade" a docência é profundamente envolvida com a aprendizagem. Todavia, essa assume uma perspectiva que, muitas vezes, se limita à prática instrumental por si só, esvaziada de sentido e reflexão. O valor é atribuído à prática dissociada da teoria, todavia, o aprendizado limitado "à prática", ao longo da carreira, limita o desenvolvimento profissional. Por isso, mesmo que os professores iniciantes manifestem sua disposição para aprender, a escola está muito longe de alcançar o desenvolvimento profissional dos mesmos, uma vez que esse processo demanda não só a disposição docente, como também das condições do espaço profissional e de formação que fomentem essa perspectiva. A falta de apoio, reconhecimento, valorização, incentivo, bem como o isolamento, entre outros sentimentos, emoções e questões reconhecidas pelos professores iniciantes, permitiram compreender que uma formação reduzida, junto a uma cultura interna da escola limitadora, além de não atender as necessidades docentes de desenvolvimento profissional, podem levá-los ao abandono da profissão.

Ao propiciar o reconhecimento dessas questões, considero que a pesquisa realizada me possibilitou refletir sobre a importância da docência iniciante e sua dimensão emocional, como também, compreender as intencionalidades e fatores que marcam o ingresso profissional docente. Trata-se de uma discussão sob meu olhar como pesquisadora do tema, e por isso, o caminho percorrido foi único, o que não impede que haja outras perspectivas possíveis de compreender as ideias expressas ao longo do texto. Nessa ótica, os estudos acerca da dimensão emocional na docência iniciante, direcionados à permanência e ao desenvolvimento profissional, continuam abertos para mais investigações, nos instigando a pensar em outras possibilidades de inquerir, entre elas, as marcas que a frustração, a instabilidade, as contradições e a insegurança vivenciadas no ingresso profissional podem deixar na constituição da identidade do professor iniciante, por exemplo. Outros pontos de vistas e reflexões são necessários para a compreensão dessa questão, uma vez que, no cenário pesquisado, há a demanda de iniciativas que fortaleçam a iniciação da profissão e uma formação que compreenda o desenvolvimento contínuo da reflexividade, pessoalidade e profissionalidade da docência iniciante.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** vol.42, n.145, p.112-129, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2019.

AMADO, João *et al*. O lugar da afectividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 75-86, 2009

ALZINA, Rafael. **Educación y bienestar.** Barcelona: Editorial Práxis, S.A., 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRANCO, Augusta V. **Competência emocional.** Portugal: Editora Quarteto, 2004.

BRANCO, Augusta V. Competência Emocional em Professores. *In*: CANDEIAS Adelina A.; ALMEIDA Leandro S. **Inteligência Humana.** Portugal: Editora Quarteto, 2007, p. 361-379.

CAIÇARA. **Edital de Concurso Público Nº 01/2018** (Alterado pelo Edital nº 002/2018 de Retificação nº 01/2018 e Edital nº 003/2018 de Retificação nº 02/2018). SC Treinamentos. 2018. Disponível em: < https://cdn.gestoreditais.com.br/edital/111/1834/8ecd14e07412debbfc2bcc729aedc700.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação emocional.** Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASSAO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes:** marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro, 2013.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora,1992. p. 155-191.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia Emocional**: sentir para aprender. Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá Editora, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

DAMÁSIO, António R. **Em busca de Espinosa:** prazer e dor nas ciências dos sentimentos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, António R. **A estranha ordem das coisas**: a vida, os sentimentos e as culturas humanas. Tradução Luís Oliveira Santos. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores, 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os Desafios da Aprendizagem Permanente. Tradução Maria Assunção Flores, Colecção Currículo, Políticas e Práticas, nº 7. Porto: Porto Editora, 1999.

DAY, Christopher. ***Formar docentes:*** *cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Traducción*: Pablo Manzano, Madrid: Narcea, 2005.

DAY, Christopher. ***Pasión por Enseñar:*** *la identidad personal y profesional del docente y sus valores.* 2. ed. *Traducción:* Pablo Manzano, Madrid: Narcea. 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araujo. **Tornar-se docente:** o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In:* NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

ESTRELA, Maria T. **Profissão Docente:** dimensões afetivas e éticas. Portugal: Areal Editores, 2010.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLEITH, Denise de S.; ALENCAR, Eunice M. L. S. de. A interrelação entre criatividade e motivação. *In:* BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, Sueli É. R. (Orgs.) **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas: Autores Associados, 2010.

FLORES, Maria A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FLORES, Maria A. Dilemas e desafios na formação de professores. *In:* MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160.

FLORES, Maria A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19, n. 59, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2019.

FRANCO, Maria A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/298/29811337005.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FREDERICO WESTPHALEN. **Edital de Concurso Público nº 01/2016.** Fundação Universidade Empresa de Tecnologia e Ciências – FUNDATEC. 2016. Disponível em: https://www.fredericowestphalen-rs.com.br/arquivos/editais/15.PDF. Acesso em: 22 jul. 2019.

FREIRE, Isabel *et al.* A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 0, n. 46-2, p. 151-172, jan. 2012. Disponível em: http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1742/1118. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREIRE, Isabel. **Trabalho docente, emoções, contextos e formação.** Lisboa: II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional, 2011.

FONTANA, Roseli C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLEMAN, Daniel**. Inteligência social**: a ciência revolucionária das relações humanas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In:* NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-169.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. O enlace entre o corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação.** v. 23, p. 1-16, 2018.

HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In:* NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

ILHA, Franciele, R.; HYPOLITO, Álvaro M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional,** v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4529/4330. Acesso em: 10 ago. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEDOUX, Joseph E.; DAMASIO, Antonio R. Emoções e sentimentos. *In:* KANDEL, Eric R. (Org.). **Princípios da neurociência**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 938-949.

LIMA, Emília F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação.** Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3841. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARCELO, Carlos. Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 09 ago. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MATURANA, Humberto R. **A ontologia da realidade.** Tradução: Cristina Magro, Miriam

Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In:* NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

MORA, Francisco. **Neuroeducación:** solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

NONO, Maévi A. **Professores Iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. *In:* NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1995b.

PALMITINHO. **Edital de Concurso Público Nº 001/2018 Município de Palmitinho** (Alterado pelo Edital nº 02/2018 e Edital nº 03/2018). SC Treinamentos. 2018. Disponível em: https://cdn.gestoreditais.com.br/edital/111/1966/79c605f8e830ac1f796627ee603186e7.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática:** ensino e conhecimento científico. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor:** dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Claudinei de Lima Irma. **Professor iniciante aprender a ensinar:** sentimentos e emoções no início da docência. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Julia Carolina da Costa. **O papel das emoções na construção da subjetividade do professor em seus primeiros anos de atuação.** 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Paranaíba, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VICENTE DUTRA. **Edital de Concurso Público Nº 001/2018 (Alterado pela Retificação nº 01/2018).** SC Treinamentos. 2018. Disponível em: https://cdn.gestoreditais.com.br/edital/111/1820/bd7ae8bcfd9dd2abfc526ce86b1db672.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Termo de Autorização

Eu, _____, CPF Nº_____, AUTORIZO a Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Luana Fussinger, e o Pesquisador Arnaldo Nogaro, da mesma instituição, a realização do Projeto de Pesquisa "Ingresso, permanência e desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante", que tem por objetivo investigar se as emoções e os sentimentos vividos pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, influenciam em sua permanência e em seu desenvolvimento profissional. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: identificação dos professores com perfil para a pesquisa, contato com os mesmos e realização da entrevista para coleta de dados.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, ____ de _____de 2019.

_____

Assinatura e carimbo do responsável

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa "Ingresso, permanência e desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante" e que tem como objetivo investigar se as emoções e os sentimentos vividos pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, influenciam na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional. A pesquisa está sob responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Luana Fussinger, e do Pesquisador Arnaldo Nogaro, da mesma instituição.

A participação no referido estudo será para responder uma entrevista de coleta de dados. A entrevista será gravada em áudio e o tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 45 minutos.

Na pesquisa a se realizar não podem ser esperados benefícios diretos, mas indiretos, como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos. Destaca-se também que os riscos são mínimos ou quase inexistentes, contudo, podem envolver: o cansaço ao responder a entrevista; o desconforto durante gravações de áudio ou pela evocação de memórias relacionadas ao processo de ingresso na carreira docente.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como com a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação. Você pode recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Em decorrência disso, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência a que tem direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Destaca-se que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi esclarecido(a) ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Frederico Westphalen pelo telefone (55) 3744-9200 ramal 306, ou no endereço Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé Frederico Westphalen/RS, ou pelo e-mail cep@uri.edu.br.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

Frederico Westphalen, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Endereço para contato:
Luana Fussinger
Rua Assis Brasil, 709
98400-000 – Frederico Westphalen – RS
Fone: (55) 991501256
E-mail: luana_fussinger@hotmail.com

APÊNDICE C - Questões Norteadoras para a Entrevista

1 Atua:

( ) Na Educação Infantil. Qual nível?.....

( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Qual ano? .....

2 Há quanto tempo atua como professor?

E nesta escola?

3 Há quanto tempo concluiu a graduação?

( ) Instituição pública: ( ) Presencial ou ( ) EAd?

( ) Instituição privada: ( ) Presencial ou ( ) EAd?

4 Possui Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim:

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

5 Pensa em buscar por outras qualificações e por formação continuada?

6 Como foi seu ingresso na vida profissional? Quais emoções e sentimentos foram vividos, sentidos ou identificados por você ao iniciar sua vida como professor?

7 Em algum momento pensou em desistir, abandonar a profissão?

( ) Sim. Porquê?

( ) Não. Quais razões fizeram você permanecer ou não pensar em desistir?

9 Como você se sente enquanto docente e com relação ao trabalho que vem realizando?

10 Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta desde o primeiro dia que iniciou sua carreira como professor?

11 Você considera que exista relações entre as emoções, os sentimentos e a docência? Quais seriam elas?

12 Você acredita que seu estado emocional possa influenciar no trabalho pedagógico?

( ) Sim. Por quê?

( ) Não. Por quê?

13 No seu processo de formação, leu, estudou, foi feito algum trabalho ou abordado algo a respeito das emoções e sentimentos do professor?

( ) Sim. ( ) Não. Se sim, o que você lembra a esse respeito ou como isso ajudou você como professor (a)?

14 Como você vê sua relação com os alunos? Que fatores interferem nessa relação?

15 Como você qualifica as relações entre os professores, os pais e o relacionamento com escola de modo geral?

16 Na(s) instituição(es) em que você trabalha (trabalhou) há (havia) algum tipo de suporte e apoio para professores iniciantes? Com quem você conta (contava) quando precisa (precisava) resolver algum problema? Como você se sentiu mediante isso?

17 O que você considera como aspectos positivos da experiência docente até o presente momento?

18 Quais são suas expectativas hoje com relação à carreira docente?

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos:

Na presente pesquisa os riscos são mínimos, contudo podem envolver: o cansaço ao responder a entrevista; o desconforto durante as gravações de áudio e na evocação de memórias relacionadas ao processo de ingresso na carreira docente.

Quanto aos benefícios:

Quanto aos benefícios, a pesquisa visa contribuir para a produção e avanço do conhecimento, direcionando-se para um período importante da história profissional do professor, o início da carreira, que influencia decisivamente no seu futuro profissional e na relação que estabelece a docência. Nesse sentido, visa contribuir com o processo de ingresso profissional do professor iniciante, não acarretando malefício ou prejuízo aos envolvidos, haja vista que, direciona o olhar para essa importante fase de constituição docente e compreende a dimensão emocional, ainda pouco explorada e problematizada.".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa bem estruturado contempla todos os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 510/16 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa apresenta TCLE e autorização da instituição, ambos estão de acordo Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

1)Acrescentar no TCLE o número do CAAE. 21890819.6.0000.5352.

2)Quanto a entrevista, seria interessante uma narrativa do professor do que é (emoção, afeto, etc...), os termos utilizados na entrevista/questionário. Para que o foco fique sobre a percepção do professor, pois a percepção de afeto, empatia, etc...pode ser diferente para diferentes pessoas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde.

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

instrumento para coleta de dados, será utilizada uma Entrevista Semiestruturada e, posteriormente, a análise de dados se dará mediante a Análise de Conteúdo. A dissertação será estruturada em três seções. A primeira seção tem como objetivo, mais especificamente, contextualizar o cenário da formação de professores no Brasil e compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente. Direcionando o olhar para a dimensão emocional, através da segunda seção, busca-se demonstrar a associação entre emoções, sentimentos e docência. A terceira seção, por sua vez, objetiva identificar as emoções e os sentimentos que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente, bem como, evidenciar percepções dos professores iniciantes acerca de como as emoções e sentimentos podem influenciar na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional. Ao propor a discussão sobre a dimensão emocional nos primeiros anos da docência, considera-se que as emoções, bem como os sentimentos que lhes seguem, constituem o sujeito, a pessoa-professor e suas experiências iniciais. Nessa perspectiva, trata-se de uma questão relevante a ser investigada junto ao professor iniciante, haja vista que pode influenciar diretamente não só a sua permanência, como também a continuidade do seu processo de formação e, por conseguinte, o seu desenvolvimento profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar se as emoções e os sentimentos vividos pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, podem influenciar na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional."

Objetivos específicos:

-Contextualizar o cenário da formação de professores no Brasil;

-Compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente;

-Demonstrar a associação entre emoções, sentimentos e docência;

-Identificar as emoções e os sentimentos que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente;

-Evidenciar percepções dos professores iniciantes acerca de como as emoções e sentimentos podem influenciar na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional.

URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES VIVIDAS PELO PROFESSOR

Pesquisador: LUANA FUSSINGER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21890819.6.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.654.815

Apresentação do Projeto:

A inserção na carreira enquanto docente envolve, sobretudo, transição do professor em formação para a vida profissional. No entanto, esse movimento é permeado por dificuldades e desafios de diversas naturezas. Em decorrência disso, a proposta de pesquisa para dissertação, tem como temática central a formação de professores. No que tange essa questão, mais especificamente, será considerado o professor iniciante, seu processo de inserção, permanência e desenvolvimento profissional, a partir de um olhar voltado para as emoções e sentimentos. À vista disso, o problema desencadeador da pesquisa volta-se para compreender se as emoções e os sentimentos vividos pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, podem influenciar na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional? Nesse viés, a pesquisa busca investigar se as emoções e os sentimentos vividos pelo professor iniciante, no seu processo de ingresso na carreira, podem influenciar na sua permanência e no seu desenvolvimento profissional. O caminho metodológico, de caráter qualitativo, contempla a realização estudo bibliográfico e de campo, delineado por uma pesquisa exploratória e descritiva. Ainda no que se refere ao desenho metodológico da pesquisa, a mesma terá como sujeitos quinze professores iniciantes, em processo de inserção na carreira docente, com até cinco anos de docência, que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista os objetivos propostos, como

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN

Continuação do Parecer: 3.654.815

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439249.pdf	24/09/2019 21:01:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LUANA_FUSSINGER.docx	24/09/2019 20:56:19	LUANA FUSSINGER	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO.docx	24/09/2019 20:54:04	LUANA FUSSINGER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	24/09/2019 20:47:44	LUANA FUSSINGER	Aceito
Outros	PROJETO_LUANA_FUSSINGER.pdf	24/09/2019 20:23:20	LUANA FUSSINGER	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	24/09/2019 20:15:52	LUANA FUSSINGER	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

FREDERICO WESTPHALEN, 22 de Outubro de 2019

Assinado por:
ELIANE MARIA BALCEVICZ GROTTO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Assis Brasil, 709
Bairro: Itapajé **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br