

A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM DESAFIO PARA A GESTÃO?

THE PROFESSIONALISM OF TEACHERS BEGINNERS IN PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION: A CHALLENGE TO MANAGEMENT?

Eloisa Maria Wiebusch¹

Maria Isabel Cunha²

Resumo

O presente estudo investigou os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos docentes iniciantes da educação profissional e tecnológica. Usou os princípios da pesquisa quali-quantitativa, através de questionários. Envolveu professores de diversas áreas do conhecimento e diferentes níveis e modalidades de ensino. Os dados foram interpretados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2009), com aportes teóricos de Marcelo Garcia (1999, 2009, 2011), Nóvoa (1995, 2009) Tardif (2002). Os resultados apontam a necessidade de acompanhamento e apoio a essa fase da trajetória profissional que se caracteriza como um momento de aprendizagens dos saberes profissionais no campo do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Professores Iniciantes; Educação Profissional e Tecnológica; Prática Pedagógica.

Abstract: This study investigated the challenges and possibilities faced by novice teachers of professional and technological education. It used the principles of qualitative and quantitative research, through questionnaires. It involved teachers from different areas of knowledge and different levels and modalities of education. The data were interpreted from the content analysis (Bardin, 2009), with theoretical contributions from Marcelo Garcia (1999, 2009, 2011), Nóvoa (1995, 2009) Tardif (2002). The results indicate the need for monitoring and supporting this phase of the career path that is characterized as a time of learning of professional knowledge in the field of teaching and learning.

Keywords: Teaching Beginners; Professional and Technical Education; Pedagogical Practice.

Introdução

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos Estados brasileiros. Ofertando educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, constitui-se em um desafio para o docente dos

¹ Mestre em educação. Professora do IFSul – email: eloisamw@yahoo.com.br

² Doutora em educação. Profa. da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – E-mail: cunhami@uol.com.br

Institutos que precisa atuar tanto na educação básica, como no ensino superior e até na pós-graduação, no mesmo contexto institucional. Além disso, faz parte dos compromissos dos Institutos, articular o tripé que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão.

A crescente expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, incluindo a implantação de novos campus dos Institutos Federais, propõe desafios, mas também possibilidades. Muitos docentes são iniciantes na profissão e não realizaram cursos de licenciatura. Em geral não possuem formação pedagógica, e muitos são profissionais inexperientes na docência. Alguns são oriundos do mundo do trabalho e outros vêm diretamente dos bancos acadêmicos, envolvendo uma diversificação de áreas e uma multiplicidade de saberes.

A fase inicial de inserção profissional, na carreira docente, é de extrema importância, sendo um momento de aprendizagem da docência, do ser e estar professor. Marcelo Garcia (2009a, p. 20) afirma que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corrobora essa visão Tardif (2002, p. 84), ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Os docentes iniciantes ainda não consolidaram seus saberes didático-pedagógicos e procuram nas suas trajetórias inspirações para enfrentar a nova profissão.

A investigação foi realizada com professores iniciantes na docência, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul, Campus Venâncio Aires/ RS, provocada pelo problema: Como é o *ser* e *estar* professor para quem não escolheu a docência como primeira opção no ensino superior?

O objetivo principal foi investigar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores iniciantes na educação profissional e tecnológica. A interpretação dos dados lançou mão da análise de conteúdo, conforme os pressupostos teóricos de Bardin (2009).

A pesquisa assumiu uma abordagem quanti-qualitativa, com a aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas. O estudo incluiu professores que atuam nos cursos técnicos de ensino médio integrado de Informática e Refrigeração e Climatização, nos cursos técnicos de Manutenção e Suporte em Informática e Secretariado do ensino médio, na modalidade Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) e nos cursos técnicos subsequentes (pós-médio) de Eletromecânica e Refrigeração e Climatização. A escolha de diferentes cursos e modalidades foi intencional para verificar se essa condição

traria diferenciação nas percepções dos interlocutores. A maioria dos pesquisados atua também em projetos de pesquisa e extensão.

Os sujeitos de pesquisa foram sete professores iniciantes, todos do sexo masculino. Seu ingresso na docência se deu nos anos de 2011 a 2013, sendo que maioria iniciou no ano de 2012, todos com regime de trabalho de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva. Pertencem a uma faixa etária diversificada entre 26 a 38 anos. Os participantes apresentam titulação variada sendo que quatro professores realizaram o ensino médio técnico, quatro cursaram bacharelado, dois realizaram cursos de tecnólogo e somente um é licenciado. Esse dado indica que somente um dos entrevistados tinha a docência como um desejo profissional, uma vez que fez uma licenciatura na sua trajetória acadêmica.

Os entrevistados são oriundos de diferentes áreas de formação: ciência da computação, engenharia elétrica, engenharia da produção mecânica, eletrotécnica, fabricação mecânica e química. Três realizaram pós-graduação em nível de especialização, quatro têm mestrado, dois são mestrandos e um está em fase de doutoramento. Desses profissionais três docentes (bacharéis e tecnólogos) têm formação pedagógica para a docência. E quatro não têm formação pedagógica.

A inserção profissional na carreira docente

Cada vez mais, destaca-se a importância do docente como agente de transformação, e dos múltiplos papéis que desempenha na escola contemporânea para atender os alunos desse contexto. A contemporaneidade trouxe aos docentes desafios nunca antes enfrentados, exigindo mais do que nunca o professor seja o gestor da aprendizagem, possuidor de uma visão sistêmica, com perspectiva de totalidade do contexto e da realidade. Da profissão docente são exigidas demandas, atualmente, que abarquem “uma postura reflexiva, pois essa ação proporciona ao educador um olhar mais consciente e crítico de seu papel como transformador social, político e cultural.” (BEHRENS; CARPIM, 2013, p. 113).

A preocupação com a formação pedagógica dos professores da educação profissional tecnológica é recente, especialmente a partir da LDB 9394/96. Há de se ressaltar que o professor deve atender, ainda, a “um papel de transformador do processo educativo, que domine seus saberes teóricos e que transponha este fazer prático e dialógico, de forma a contribuir para a construção de saberes significativos”. (BEHRENS; CARPIM, 2013, p. 108).

O estudo revelou os *motivos* da escolha da profissão docente entre os quais a dimensão pragmática, envolvendo a insatisfação na profissão que exerciam. Disse um dos entrevistados: *“Nunca tinha me imaginado como professor, trabalhava como engenheiro, percebi que não era o que queria, resolvi fazer o concurso e hoje tenho a certeza que fiz a escolha certa, poder ajudar os alunos é gratificante”*. O ingresso na docência se deu pela oportunidade de realizar um concurso público, como uma alternativa de trabalho. A importância de estar feliz e realizado com as escolhas e estar consciente do relevante papel na docência parece ser fundamental para enfrentar os desafios profissionais. Alerta Marcelo Garcia (2009a, p. 86) que “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por natureza multidimensional, idiossincrática e contextual”.

Alguns entrevistados mencionaram a necessidade da dimensão pessoal/subjetiva ao participar da vida dos estudantes, anunciando seu compromisso com a formação de bons profissionais, mas também de excelentes cidadãos que saibam viver e conviver, que possam fazer diferença no mundo. A ideia de construção coletiva é fundamental. *“Compartilhar conhecimentos, experiências, ideias com outras pessoas, fazer parte da formação profissional”*. E também dão importância ao *“fato de trabalhar diretamente com atenção às pessoas, que estão em pleno processo de formação”*. Diz Esteve (2004, p. 175): “há tempos descobri que o objetivo último de um professor é ser mestre de humanidade. A única coisa que importa de verdade é ajudar nossos alunos a compreender a si mesmos, a entender o mundo que os rodeia e nele encontrar um lugar próprio”.

Mas, também, a dimensão profissional e científica está presente nas preocupações dos professores, incluindo *“poder trabalhar com pesquisa e extensão, estar no meio acadêmico, lidando com novos conhecimentos e desafios. Incitando os alunos a encontrarem o caminho profissional”*.

Dada à complexidade do fazer pedagógico, para todos os professores, mas, principalmente para os ingressantes na profissão, é fundamental um acompanhamento e apoio para favorecer seu desenvolvimento profissional, reconhecendo que cada aluno e professor têm diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Marcelo Garcia (2009b, p. 15) afirma que “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas”. Na mesma direção, Nóvoa (2009, p. 38) enfatiza:

Ao longo dos últimos anos, temos dito e (repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as

dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

Para os sujeitos de pesquisa muitos são os desafios enfrentados na docência e afirmam que vivem um o choque de realidade. Este conceito se difundiu pelo holandês Simon Veenman (1984) por ser o primeiro ano um processo de intensa aprendizagem, de ensaios e erros. Marcelo Garcia (1999, p. 28) reforça que esse é “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”.

O ingresso no mundo do trabalho é período marcante na vida de qualquer profissional. A realidade imaginada e sonhada não é diferente da que enfrentam e também há o descompasso entre o aluno que foram e o aluno que encontram, vivendo a fase de transição de estudantes para docentes. *“A maior dificuldade foi entrar na sala de aula cheia de adolescentes, bagunceiros, conversadores e desrespeitosos. O choque de realidade é muito intenso para quem não está preparado para lidar com este tipo de público”*.

Outro desafio que confrontam é a insegurança/angústia com *“a insegurança nos momentos iniciais que é muito forte para quem está ingressando na atividade”*. Marcelo Garcia (1999, p. 113) classifica esta etapa de inserção docente como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal”. Concorde com estas posições Cavaco (1999, p. 179) ao relatar o momento vivido:

É um tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais [...]. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Mais um desafio para os principiantes na profissão refere-se à diversidade de disciplinas, conteúdos que precisam ministrar e o confronto e compreensão do perfil de seus alunos. Para alguns é complexa a *“adaptação ao ambiente de sala de aula, com alunos de diferentes faixas etárias, muitas disciplinas completamente diferentes no mesmo semestre”*. Os professores principiantes passam fases que se caracterizam pela “sobrevivência, descobrimento, aprendizagem e transição” como afirma Marcelo Garcia (2011, p. 9).

Ressalta-se nesse contexto a fragilidade da formação didático/metodológica. Reconhecem que esses saberes seriam fundamentais para seu exercício, entretanto, *“acredito que no meu caso há falta de formação pedagógica, pois a minha formação profissional é na engenharia”*. Outro professor reforça essa perspectiva explicitando que *“a falta de bases metodológicas é um grande desafio para os novatos”*. Para os sujeitos da pesquisa a formação pedagógica contribuiria para melhorar a atuação docente. O fato de reconhecerem o vácuo na sua formação para a docência encaminha a uma reflexão para as políticas educacionais e institucionais que não valorizam os saberes didático-pedagógicos como fundantes da profissão docente.

Os entrevistados destacaram, porém, as potencialidades da docência, os saberes, a importância da boa formação técnica, as experiências na educação profissional e suas vivências profissionais no ambiente industrial: *“As experiências profissionais trazidas da indústria, é uma importante contribuição no processo de ensino/aprendizagem, quando aplicadas no ambiente escolar”*. Esta é uma dimensão que vem sendo secundarizada nos processos de recrutamento dos docentes, pois cada vez mais são os produtos da vida acadêmica que são ressaltados, com repercussões na docência do ensino tecnológico. Alguns são professores de campos profissionais dos quais pouco conhecem o campo de prática, ainda que detenham boa preparação científica. Marcelo Garcia (2009b, p. 19) ressalta que: *“Para além de conhecimentos pedagógicos, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente”*. E, no caso da educação tecnológica, esse conhecer tem profundas conexões com o mundo do trabalho, que falta a muitos jovens professores.

É certo que professor precisa de estudo permanente, aprender sempre ao longo da vida, com reflexão na prática pedagógica, mediada pela teoria. Nóvoa (1995, p. 36) explica que *“o professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor”*. E parece que é nessa condição que as instituições precisam apostar, investindo em educação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes.

A pesquisa mostrou que há, em alguns, o desejo de fazer diferente, de trabalhar de formas diferentes a matéria de ensino. São, também, os iniciantes que, muitas vezes, estão mais dispostos a inovar e se arriscam nesse sentido. *“A vontade de fazer com que os alunos se interessem pela área e vejam sua importância, não somente aprendendo o conteúdo,*

mas vendo a importância para a vida”. Mas essa condição pode ser potencializada, quando há a institucionalização do apoio pedagógico e a valorização dos saberes didáticos dos professores.

Ainda nas potencialidades da docência aparecem as diferentes habilidades, incluindo as relações interpessoais e a importância do relacionamento com os alunos. *“Aprender com facilidade, captar a identidade e as dificuldades de cada aluno e o bom relacionamento com os alunos são importantes”*.

Entretanto, nossos interlocutores reconhecem suas fragilidades para enfrentar a docência pela ausência de saberes pedagógicos. *“Nas questões pedagógicas e didáticas sinto-me completamente perdido, pode ser impressão minha ou apenas insegurança, mas fico com medo de não conseguir apresentar determinados conceitos, mesmo tendo pleno conhecimento do assunto”*.

Percebe-se que existe uma preocupação com a prática pedagógica por parte dos docentes novatos: *“Insegurança com relação à qualidade de minhas aulas e avaliações, muitos questionamentos a respeito das práticas pedagógicas”*. O professor vive, em geral, certo isolamento, pois historicamente o ofício de professor se caracterizou por ser uma profissão solitária, sendo os alunos as únicas testemunhas do trabalho realizado. A própria arquitetura, os tempos e os espaços da sala de aula e da escola, contribuem para o isolamento, para o individualismo. Entretanto, como ressalta Macedo (2005, p. 38), *“os desafios da prática docente, nos termos em que se define hoje, supõem que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula com seus alunos e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns”*.

Percebemos nos professores algumas atitudes e sentimentos de insegurança, timidez, incluindo a dificuldade de aceitar o desinteresse dos alunos, compreender suas culturas e formas de agir, que interferem no fazer pedagógico. *“Tenho dificuldade de aceitar o desinteresse de alguns alunos, com relação às oportunidades perdidas; A Instituição sempre busca proporcionar meios para o desenvolvimento profissional dos alunos”*.

Para os docentes iniciantes seria interessante e oportuno que encontrassem uma proposta para o desenvolvimento profissional para melhor conhecer a Instituição em que estão a atuar, incluindo um programa de educação continuada alicerçada em suas condições de trabalho e desafios da prática. *“Acredito que para o professor iniciante algo importante é uma explicação sobre a carreira, processos de ambiente de trabalho, objetivos e valores da instituição”*. Mas, é fundamental uma formação que se afastasse das

estratégias tradicionais que os envolvesse na própria solução de seus problemas. Cursos e palestras podem ser importantes se correspondem às necessidades já pontuadas e levem a propostas práticas e a partilhas de saberes. Um docente ressalta: *“Sou o único docente da disciplina, fico sem trocar ideias, desenvolver metodologias e avaliar com diferentes olhares as atividades realizadas, a fim de propor mudanças”*.

Os entrevistados sugeriram ações concretas para prática pedagógica e para a política institucional. *“Um programa de iniciação é importante. Antes de iniciar as atividades em sala de aula o iniciante deve ter a possibilidade de passar um período de ambientação com as questões pedagógicas, políticas institucionais e conhecer os tramites administrativos”*. Quem sabe potencializar os saberes dos docentes experientes na partilha com os iniciantes seria uma medida que atingiria o desenvolvimento profissional de ambos os atores. E se estaria tentando estar “contra o desperdício da experiência”, com defende Sousa Santos (2002).

Essa é uma expectativa promissora dos docentes principiantes; gostariam da troca interpares, ressaltando a importância de realizar um trabalho colaborativo. Afirmam que seria significativo *“assistir aulas de outros professores mais experientes por um determinado tempo e discutir sobre as práticas pedagógicas com estes professores”*.

O estágio probatório previsto em lei, para os servidores que ingressam no serviço público deveria ser um espaço de formação mais do que de avaliação. *“Durante o estágio probatório, o docente poderia escolher uma forma de se aperfeiçoar, seja assistindo aulas de outros professores, seja fazendo curso de formação pedagógica”*. Outro docente enfatiza: *“Acredito que o estágio probatório deveria servir como espaço de formação, voltado para área de atuação profissional, carreira, e questões pedagógicas”*.

Nesse caso há um vácuo de protagonismo institucional, pois mesmo com a legislação vigente, seria possível dar outro caráter ao estágio probatório dos professores dos IFes, aproveitando as potencialidades locais e a condição deles de serem professores aprendentes. Mais do que avaliação, no sentido classificatório, precisam de acompanhamento e investimento em suas potencialidades e compensação de suas fragilidades.

O professor durante o estágio probatório deveria receber um *feedback* constante, dizem nossos interlocutores, *“no sentido de melhorar a prática docente, deveria ser dado um feedback e maior orientação aos docentes neste período”*. Para eles o *“estágio probatório deveria ser acompanhado de avaliações contínuas principalmente dos alunos,*

as críticas e elogios feitos, usar para melhorar os pontos fracos e também elogiar os pontos positivos”.

Os sujeitos de pesquisa, mesmo “*iniciantes experientes*” deixaram alguns conselhos para os novatos. Um deles, que pareceu significativo no contexto da pesquisa, foi relativo à valorização da cultura juvenil. “*Seja paciente e busque entender a fase que os alunos adolescentes estão passando; incentive o uso das tecnologias: celulares, tablets e outros dispositivos em favor da disciplina e das aulas. A utilização das tecnologias que hoje faz parte do cotidiano dos alunos*”. As tecnologias como dispositivo didático-metodológico têm um papel exponencial no ambiente da educação tecnológica e parece ser este um meio importante para tornar as aulas mais significativas e atrativas para os alunos atuais.

Foi bastante evidenciado no estudo o anseio por um trabalho em equipe como fator imprescindível. Creem os docentes que somente juntando forças, por meio da parceria de todos os segmentos acadêmicos, tendo objetivos claros e coletivos, é que se vai conseguir avançar na construção de uma educação de qualidade. Entendem que, embora se tenha muitos desafios e uma longa caminhada a ser trilhada, pela cultura individualista das Instituições, com ações, não raras vezes fragmentadas, é preciso refazer essa lógica que parece ser uma das saídas para vencer as demandas da contemporaneidade. Estas incluem compartilhar objetivos comuns nos processos de ensinar e aprender; construir e colocar em prática uma proposta educativa e pedagógica coerente; assumir os compromissos em conjunto na busca da melhoria da educação. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 31), cada vez mais “os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”.

A humildade de perguntar e aprender com o outro ficou evidente nas expressões dos interlocutores, que querem “*assistir aulas de outros professores, conversar com os mesmos para analisar diferentes abordagens de ensino*”. Parece, alvissareiramente, estar em marcha uma possibilidade de construir uma nova cultura docente, onde os processos coletivos se sobreponham à ideia da profissionalidade como uma ação individual. Quem sabe os docentes principiantes sejam artífices dessa nova condição, compreendendo-a como inevitável para o enfrentamento dos desafios para a educação escolarizada.

Por outro lado, os docentes destacaram a preocupação com a aprendizagem de seus estudantes. “*Preocupar-se em tentar fazer com que os alunos aprendam e que tenham um ambiente de aprendizado com harmonia e tranquilidade, e se possível de felicidade.*”

Percebem que o aluno precisa ser contagiado pelo prazer de aprender, que respeite e valorize as diferenças, a solidariedade, a esperança, na qual toda pessoa possa ser feliz. Como observa Braslavsky (2005, p. 22), caminharíamos para “uma educação de qualidade, entendida como aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de suas vidas e de suas sociedades, e que o façam com felicidade”.

E como último conselho que aparece entre os depoimentos de nossos entrevistados, está a de “*buscar desenvolver a capacidade de resiliência*” indicando a importância de investimento na profissão e a possibilidade de nela encontrar realização.

Os entrevistados deixaram, ainda, sugestões sobre a prática pedagógica para os professores principiantes: “*Gosto de ouvir meus alunos solicitando feedback com críticas e sugestões sobre as aulas*”. Reforça outro docente que é importante a “*abertura do professor para ouvir os alunos, saber escutar as críticas e sugestões e tentar melhorar dia a dia o ensino e a aprendizagem*”. Diz, ainda, outro interlocutor que, *se o professor consegue manter o contato extraclasse, por meio das tecnologias como: internet, celular, skype, facebook, e-mail, para tirar dúvidas, ele e o aluno ganham muito em conhecimento e aprendizado*”.

Sobre a aprendizagem da docência afirmam que “*cada dia é um novo aprendizado. Em cada aula ministrada, estou aprendendo junto com os alunos. Isso é fascinante, e é muito compensador ver que os alunos correspondem à minha evolução como professor. Vejo que estou aprendendo muito mais com eles sobre a docência do que poderia encontrar em qualquer livro*”. Enfatiza outro professor que “*mais que lecionar uma disciplina, ser professor é ajudar a formar cidadãos, e foi possível perceber no meu primeiro ano de docência*”. E, ainda, afirmou outro interlocutor que “*a experiência da docência quando somada com a amizade facilita a aprendizagem*”.

Parece que há muito, também, de aprender com a experiência dos docentes iniciantes. Eles não são despossuídos de saberes e nem da capacidade latente de aprender. O que fica claro é que, se tivessem oportunidade de uma formação institucional, que lhes permitisse refletir e teorizar sobre suas próprias práticas, se teria um avanço exponencial.

Hoje, mais do que nunca, a sociedade, a educação e a escola precisam dar importância ao educador, principalmente ao iniciante, que requer, como percebe Trevisol (2008, p. 191), [...] ser cuidado, amado e carinhosamente ajudado a se conhecer, a conhecer seu processo sagrado, a sua história irrepetível, a sua importância incancelável, o propósito de sua vida e a razão pela qual ele está passando por aqui, nesta época da humanidade.

Considerações para continuar refletindo e investigando

Os primeiros anos da docência constituem-se num período complexo, mesmo para quem fez uma formação inicial para a docência. Mas ainda se acirra mais para quem não escolheu a docência como primeira opção nos cursos de graduação e não tem qualquer formação pedagógica. Junta-se a essa condição o desafio de trabalhar com públicos de distintas modalidades e faixas etárias, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É preciso compreender que a inserção na docência é uma etapa marcada por sentimentos de satisfação por iniciar uma atividade profissional e também de muita insegurança, angústia e medo frente aos desafios de ser e estar professor.

Os professores iniciantes precisam de uma atenção especial, pois os anos iniciais da docência são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes. É a fase da construção das bases de sua profissionalidade e se constitui numa etapa que requer acompanhamentos e investimentos institucionais, especialmente no campo didático-pedagógico.

É imprescindível investir em um “Programa Institucional de Inserção à Docência” que envolva um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio, de acompanhamento e formação para os docentes iniciantes. Precisam conhecer a estrutura administrativa e pedagógica da Instituição, bem como encontrar um espaço de formação e partilha de saberes, entendendo que a docência requer um processo sistemático de aprender e de ensinar. Esse se constitui, certamente, como um importante desafio para a gestão educacional do Instituto, quer a nível de Reitoria, quer a nível de cada Campus.

Certamente essa iniciativa pode acolher uma pluralidade de estratégias. Mas a responsabilidade pela fase de iniciação à docência não pode se constituir, apenas, em uma responsabilidade individual de cada professor. A Instituição e os Sistemas de Ensino precisam assumir a sua parte, como um compromisso que tem como meta a qualidade profissional dos professores e seu bem estar na profissão. Faz parte, pois, da agenda da gestão educativa um olhar preferencial para essa questão.

O trabalho em equipe e em parceria, principalmente envolvendo os professores iniciantes e os experientes, numa construção coletiva, pode trazer importantes benefícios para o processo de ensinar e aprender. Como afirma Marcelo Garcia (2009b, p. 19) “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e os seu desenvolvimento

constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Essas mudanças exigem novos olhares para a inserção profissional dos professores iniciantes, conscientes de que a verdadeira transformação começa em cada um, para que, num esforço coletivo, se possa contribuir para melhorar a aprendizagem dos estudantes, renovando o compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora, comprometida com a vida e com o bem estar de todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 103-135.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

_____. El **professorado principiante**: inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

_____. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009b.

_____. **Políticas de inserción en la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISOL, Jorge. **Educação transpessoal:** um jeito de educar a partir da interioridade. São Paulo: Paulinas, 2008.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer.** v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.