

## Legislação educacional brasileira destinada a professores em início de carreira e seus impactos na ação inicial docente

*Brazilian educational legislation aimed at teachers at the beginning of their careers and their impact on the initial teaching action*

Francisco Jeovane do Nascimento<sup>1</sup>

Eliziane Rocha Castro<sup>2</sup>

Luciana Rodrigues Leite<sup>3</sup>

Rita de Cássia do Nascimento<sup>4</sup>

Maria Socorro Lucena Lima<sup>5</sup>

### RESUMO

*O presente estudo é oriundo das análises investigativas de uma proposta de Tese, em andamento, em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública cearense, com ênfase na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Matemática em início de carreira. Para este recorte, recorreu-se a análise documental, embasada em uma perspectiva qualitativa e ancorado em subsídios teóricos norteadores, no intuito de averiguar a existência, no âmbito legislativo nacional, de elementos destinados a contribuir na fase inicial da carreira docente, bem como analisar a viabilidade de tais elementos em estimular os professores a se desenvolverem profissionalmente. Os documentos analisados foram a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96); o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024); Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os materiais coletados foram submetidos a análise de conteúdo. Averiguou-se que apenas o Plano Nacional de Educação apresenta uma estratégia que faz alusão a contribuir na inserção e trabalho introdutório de professores iniciantes. Contudo, foram identificadas limitações na proposta, visto seu teor avaliativo e classificatório, que se sobressai sobre os demais, servindo como parâmetro para deliberação relativa a efetivação ou não do professor em um determinado sistema de ensino. Emerge, portanto, a relevância do delineamento de políticas públicas voltadas para a inserção profissional docente, com foco no conhecimento da complexidade que norteia a escola, buscando uma transição favorável entre a formação inicial e o início da docência, contribuindo em uma*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: jeonasc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Raposa/MA (NUFOC/SEMED). E-mail: elizianecastro@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Assistente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE). E-mail: lurodleite@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: cassia.eeep@gmail.com.

<sup>5</sup> Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: socorro\_lucena@uol.com.br.

*atuação que estimule o professor a aprender e se desenvolver profissionalmente, em uma via de estímulo e incentivo à continuidade formativa ao longo da vida e ao delineamento de ações voltadas para as necessidades dos educandos e do contexto com o qual interagem.*

**Palavras-chave:** *Legislação; Professor em início de carreira; Possibilidades/Desafios.*

## **ABSTRACT**

*The present study comes from the investigative analyzes of a Thesis proposal, in progress, in a Post graduate Program in Education of a public university in Ceará, focusing on the apprenticeship and professional development of early-career math teachers. For this cut, we resort to documentary analysis, based on a qualitative perspective and anchored in guiding theoretical subsidies, in order to ascertain the existence, within the national legislative scope, of elements intended to contribute in the initial phase of the teaching career, as well as analyzing the viability of such elements, in encouraging teachers to develop professionally. The documents analyzed were the Federal Constitution of 1988; the National Education Guidelines and Bases Law (LDB, Law 9394/96); the National Education Plan (2014 - 2024); Resolution nº 1, of July 2, 2019 that amended the Art. 22 of CNE/CP Resolution nº 2 of 1 July 2015; Resolution CNE/CP nº 2, of 20 December 2019 defining the National Curriculum Guidelines for initial teacher training for basic education and establishing the common national basis for initial teacher training for basic education and Resolution CNE/CP nº 1 of 27 October 2020, which provides on the National Curriculum Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). The collected materials were submitted to content analysis. We found that only the National Education Plan has a strategy that alludes to contributing to the insertion and introductory work of beginning teachers. However, we identified limitations in the proposal, given its evaluative and classificatory content, which stands out over the others, serving as a parameter for deliberation regarding the effectiveness or not of the teacher in a given education system. Therefore emerges, the relevance of the design of public policies for the professional insertion of teachers, focusing on the knowledge of the complexity that guides the school, seeking a favorable transition between initial training and the beginning of teaching, contributing to a performance that encourages the teacher to learn and develop professionally, in a way of stimulating and encouraging formative continuity throughout life and the design of actions aimed at the needs of students and the context with they interact.*

**Keywords:** *Legislation; Early career teacher; Possibilities/challenges.*

## **Introdução**

O presente estudo é oriundo das análises investigativas de uma proposta de Tese, em andamento, em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública cearense. Na referida proposta, busca-se analisar de que maneira professores de Matemática em início de carreira aprendem e se desenvolvem profissionalmente, no âmbito da profissão exercida.

Para este recorte, objetiva-se averiguar a existência, no contexto brasileiro, de preceitos legislatórios voltados para subsidiar os professores na fase inicial da carreira, bem como desenvolver a análise de tais propostas e conseqüentes reverberações na aprendizagem e desenvolvimento docente.

Considera-se como professores iniciantes aqueles que possuem até cinco anos de experiência no âmbito do exercício profissional, em consonância com os estudos de Huberman (2013) ao explicitar as fases do ciclo de vida profissional do professor. Este mesmo autor evidencia que a etapa inicial

se configura como um período decisivo na vida do docente, podendo reverberar em aprendizagens e busca por melhorias, resultar em comodismo e até levar ao abandono da profissão.

A inserção profissional apresenta-se como um período de grandes adversidades aos docentes iniciantes, denotada por meio do atrelamento da assunção no contexto educacional com asserções relacionadas a desafios constantes (NASCIMENTO, 2016), tais como conflitos e inseguranças inerentes ao processo de inserção na escola (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013). Nesse aspecto, emerge a necessidade de apoio e orientações que contribuam em aprendizagens e busca por superação das adversidades oriundas da atuação do professor em fase inicial de carreira, de modo que este possa aprimorar seu arcabouço de estratégias para lidar com os dilemas advindos do âmbito educativo.

Dentre os dilemas vivenciados pelo professor em início de carreira estão inclusos os sentimentos contraditórios oriundos do choque com uma realidade diferente daquela idealizada durante sua formação inicial (HUBERMAN, 2013), as tentativas marcadas por erros e acertos, o conformismo (ou não) às normas e regras (MARCELO GARCIA, 2010). Nesses termos, por tratar-se de um período decisivo no percurso profissional docente, emerge a necessidade de auxílio, orientações, oferta de condições de trabalho, dentre outros aspectos, com o intuito de desenvolver ações que contribuam na vida e trabalho dos professores na fase inicial da sua carreira, estimulando e propiciando condições para que estes vislumbrem possibilidades de busca por melhorias pessoais e concernentes a profissão exercida (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Para potencializar ações estratégicas que subsidiem os professores em início de carreira, mostra-se premente o delineamento de políticas públicas de capacitação, suporte e acompanhamento destinadas a esse grupo de profissionais (ANDRÉ, 2012). Esse é um dos caminhos para que sejam dadas condições às escolas para o desenvolvimento de ações e projetos que corroborem para a superação das adversidades que se fazem presentes na etapa inicial da carreira.

Diante disso, o presente estudo recorre a análise documental, embasada em uma abordagem qualitativa, para averiguar no âmbito legislativo nacional a existência de proposições que envolvam os professores iniciantes, com o objetivo de favorecer sua inserção na docência. Neste trabalho, propõe-se também desenvolver a análise de tais propostas, a partir de suas contribuições na construção de aprendizagens e conhecimentos que estimulem os professores a se desenvolverem profissionalmente.

Os documentos selecionados para análise foram: a) a Constituição Federal de 1988; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96); c) o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024); d) a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e

instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); e) Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e) a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). E, a seguir, com esteio na análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin, são apresentados os resultados obtidos neste levantamento.

### **Professor em início de carreira: necessidades específicas**

O início da atividade docente é um momento decisivo para a continuação ou não deste profissional na docência. Todavia, é sabido que são exíguas as políticas públicas específicas para este grupo de professores. Fato que revela a emergência da proposição de ações efetivas que acarretem melhores condições de trabalho e viabilizem a permanência desses profissionais no magistério, e, de modo concomitante, a expansão das discussões acerca de suas necessidades, tanto no âmbito acadêmico como, sobretudo, em seu ambiente de trabalho.

Nesse contexto, é importante destacar que os anos iniciais no exercício da docência se constituem como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9), ou seja, o ingresso na docência provoca sensações diversificadas nos professores, por meio de aspectos positivos e negativos da sua atuação, repercutindo na divergência acerca dos pressupostos trabalhados no processo formativo inicial e na realidade escolar. Tais situações podem ser problematizadas, configurando-se como momentos de aprendizagem, emergindo a partir da ajuda da gestão escolar e dos pares, visto que sozinho o docente tende a isolar-se e mantendo uma postura individualizada que não contribui para a construção coletiva de conhecimentos sobre a profissão (CORRÊA; PORTELLA, 2012).

Ressalta-se, portanto, a relevância da instauração de um ambiente colaborativo de troca de saberes e experiências entre professores iniciantes e veteranos, em uma via de mão dupla, beneficiando ambos e, principalmente, o contexto escolar. A constituição dessa unidade tende a contribuir para a constituição de uma equipe docente mais qualificada, haja vista o incremento do repertório de práticas e saberes que perpassam a profissão e o conseqüente incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional docente (ANDRÉ, 2012).

O acompanhamento, ajuda e princípios formativos em consonância com as necessidades dos professores iniciantes podem auxiliar no processo de adaptação desses sujeitos na conjuntura

escolar, além de se mostrarem propícios para a construção de uma percepção acerca do desenvolvimento profissional como processo contínuo, que envolve elementos ligados ao trabalho exercido e a individualidade do próprio docente (NASCIMENTO, 2016).

Parte-se da compreensão de que tais premissas não dependem exclusivamente do professor e nem se configuram apenas em aspectos individualizados, mas devem ser implementadas como políticas públicas, já que

É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Com esteio nessa compreensão, emite-se o alerta para o fato de que as condições de incentivo ao desenvolvimento profissional do professor iniciante devem permear/centrar-se nas vivências experienciadas na escola, mediante a perspectiva da formação ao longo da vida como algo inerente ao trabalho exercido e a melhorias que favoreçam a atividade profissional, com ganhos individuais e coletivos.

Em uma análise da conjuntura internacional que aborda a formação docente, é notória a preocupação para que a formação se efetive em consonância com as necessidades específicas dos contextos, a partir de conhecimentos inerentes a atuação do professor na escola. Ao mesmo tempo, as propostas de auxílio e integração dos docentes iniciantes são raras, não existindo em grande parte dos países, o que se caracteriza como uma contradição (IMBERNÓN, 2006). Nesse aspecto, emergem programas de inserção e apoio aos professores em início de carreira, com intuito de auxiliar os novos docentes ao ingressarem na profissão, no tocante a fatores relacionados ao ensino, a eficácia e estímulo ao desenvolvimento profissional.

Alarcão e Roldão (2014) citam o exemplo dos programas de introdução destinados a professores em início de carreira, no qual docentes mais experientes acompanham jovens professores. Essas autoras citam alguns países com preocupações na execução de tais premissas, dentre eles EUA, Holanda, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Espanha e Portugal, e ressaltam que a duração dos programas varia, geralmente, entre um e cinco anos.

Mediante a atuação prática e o acompanhamento de profissionais que já atuam na docência, é possível desenvolver análises que almejam elencar o que o professor precisa aprender/aperfeiçoar, em uma via de planejamento direcionado a suprir tais necessidades, repercutindo em fatores pessoais e no trabalho docente (MARCELO GARCIA, 2010).

Marcelo Garcia (1999) cita que o professor veterano, denominado mentor, deve apresentar características que propiciem auxílio efetivo aos iniciantes, tais como ter a estabilidade no contexto profissional, ser paciente e disposto a ajudar, possuir bom domínio de conhecimentos específicos

das disciplinas que leciona e maneiras de sistematização desses saberes, além de gestão da sala de aula, saber comunicar-se com os pares, dentre outras habilidades.

Em uma análise acerca dos programas de indução desenvolvidos em vários países, Marcelo Garcia (1999) sinaliza para a realização de um trabalho de articulação com a escola, através do qual as aulas dos professores iniciantes são observadas e estes sujeitos recebem um retorno acerca do seu desempenho, avaliando possibilidades e limitações. Essa experiência oportuniza aos principiantes a observação de aulas de professores veteranos, a troca de conhecimento entre os pares e o diálogo acerca das experiências vivenciadas, potencializando reflexões. O autor afirma, também, que em alguns programas há a redução da carga horária em sala de aula dos docentes iniciantes e dos mentores, para poderem se dedicar com mais afinco as atividades. Característica que tem potencial para reverberar tanto no desenvolvimento profissional desses sujeitos como em melhorias no trabalho docente e do próprio processo de aprendizagem discente.

No âmbito europeu, Papi e Martins (2010) afirmam que há uma crescente tendência em atentar-se para as especificidades dos professores em início de carreira, de modo que tais pesquisas influenciam os estudos brasileiros acerca da formação de professores nessa etapa introdutória da profissão docente. Nesse contexto, é importante fazer o adendo de que não se defende a repetição de tais parâmetros no contexto brasileiro, mas espera-se que sirvam de mote para estudos viabilizadores de políticas públicas a serem institucionalizadas e fomentadoras de uma trajetória inicial docente que potencialize o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em início de carreira, atentando para questões contextuais e condições de trabalho ofertadas aos mesmos.

Essas políticas de formação, por sua vez, isoladamente, não são suficientes para dar conta da complexidade das situações de trabalho e aprendizagem vivenciadas por alunos e professores (CORRÊA; PORTELLA, 2012). Roldão, Reis e Costa (2012) comungam deste mesmo pensamento, e acrescentam que a mera execução de um programa de indução não é garantia de contribuição na ascensão profissional de professores iniciantes. Eles elencam aspectos que podem contribuir no êxito do desenvolvimento de tais ações, nos quais estão inclusos a consideração do contexto escolar; o enfoque nas necessidades dos jovens professores; o compromisso da gestão e dos professores mais experientes em auxiliar os principiantes; a criação de um ambiente de cooperação e aprendizagem mútua entre os pares e a formação com ênfase na ação docente cotidiana.

No tocante ao contexto da América Latina, Vaillant (2009) aponta a incipiência de ações destinadas aos professores em início de carreira, carecendo da instituição de políticas públicas que possam contribuir na iniciação profissional, de modo que o professor, isolado, não seja responsabilizado individualmente pela adaptação a complexidade do ambiente escolar, em um desafio maior no ingresso da carreira, mas que vivencie um processo coletivo, na busca por respostas, com cariz grupal, para as dúvidas, anseios e questionamentos intrínsecos à introdução no

contexto de trabalho, mediante o envolvimento na escola, no intento de contribuir, individual e coletivamente, no projeto da instituição educativa e na aprendizagem dos estudantes com os quais interage.

Ante o exposto, à guisa de conclusão desta discussão inicial, infere-se que a introdução no magistério deve ser entendida como um período de interligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente ao longo da trajetória no contexto educacional e que envolve necessidades específicas dos professores iniciantes.

### **Aporte metodológico**

O estudo está embasado em um viés qualitativo, em consonância com Ghedin e Franco (2011), que ressaltam o fato dessa abordagem não se configurar como uma mera atividade descritiva de fatos e acontecimentos atinentes a uma temática investigada, mas configurar-se segundo uma via analítico-crítica, que objetiva conhecer para compreender, sistematizar e contribuir com a produção científica sobre determinado objeto de estudo.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a análise documental, mediante a exploração de documentos oficiais e técnicos, em consonância com o que explicitam Ludke e André (2013)<sup>6</sup>. Os materiais coletados foram submetidos a análise de conteúdo, perspectiva analítica que pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos e métodos de análises comunicativas com finalidade descritiva acerca de argumentos, ideias e conceitos presentes em mensagens. A finalidade da análise de conteúdo remete ao viés interpretativo/crítico acerca de um assunto explorado, e objetiva a apreensão/sistematização de conhecimentos, considerando o contexto, os fatores socioculturais e históricos que perpassam e influenciam o modo de produção do material coletado, para posterior averiguação (BARDIN, 2011).

### **Procedimentos e orientações inerentes a análise do conteúdo**

São apresentados, a seguir, os procedimentos técnicos adotados no trabalho, mediante a exposição dos critérios de escolha dos documentos analisados e o detalhamento relativo aos processos de análise e discussão sobre os aspectos legislatórios, a partir das orientações de Bardin (2011). Desse modo, para atingir os objetivos propostos na investigação, no que concerne à análise do conteúdo, foram englobadas questões atinentes a seleção, exposição, organização e enfoque nos materiais coletados, na premência de realização de inferências e interpretações pautadas por rigor

---

<sup>6</sup> Oficiais (decretos, pareceres, resoluções); técnicos (relatórios, projetos); pessoais (diários). Cf. Ludke e André (2013).

científico e ética profissional, atentando para a justificativa acerca da origem e escolha dos conteúdos averiguados e as mensagens explicitadas.

A etapa inicial configurou-se como a pré-análise e consistiu na organização do material a ser analisado, a partir da seleção do conteúdo a ser averiguado, em uma via potencializadora de estruturação das ideias iniciais, embasadas pelo referencial teórico norteador, mediante a realização dos seguintes processos:

- a. Leitura flutuante – contato inicial com os documentos de coleta de dados, momento em que se estabelece a apreensão introdutória dos textos, documentos e as fontes a serem averiguadas;
- b. Escolha dos documentos – seleção criteriosa do que será averiguado de acordo com o objetivo de pesquisa;
- c. Formulação de hipóteses e objetivos – achados provisórios, que o estudioso se propõe a averiguar, a partir do contato inicial com os documentos analisados;
- d. Elaboração de indicadores – provenientes dos recortes dos textos e materiais analisados, verificando o que mais se repete, para construção de inferências e interpretações do material analisado.

Bardin (2011) expõe, ainda, que nesta etapa deve-se atentar para alguns critérios na escolha dos dados a serem analisados: I – Exaustividade – tentar buscar o esgotamento da totalidade comunicativa acerca do assunto explorado; II – Representatividade – os materiais e documentos escolhidos devem conter elementos e aspectos que representem, significativamente, o universo investigado; III – Homogeneidade – os materiais coletados e analisados devem ser relacionados ao mesmo tema; IV – Pertinência – os materiais precisam ser alusivos aos objetivos propostos na investigação.

Nestes termos, nesta fase da análise documental, foi realizada a escolha, organização, seleção e estudo de documentos e materiais que permitissem a apreensão e sistematização de preceitos e conhecimentos acerca da legislação destinada a professores em início de carreira, no contexto brasileiro.

Para isso, optou-se pela escolha dos seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96); o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024); Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base

Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Mostra-se precípuo ressaltar que nesta lista estão inseridas as principais legislações educacionais brasileiras que tratam sobre a formação de professores. Em relação ao recorte temporal, a escolha está embasada na promulgação da constituição federal vigente, lei que rege, orienta e configura-se como parâmetro norteador para a instituição de normas e preceitos destinados a subsidiar aspectos legislatórios em diferentes áreas, dentre elas a educação. Por sua vez, a escolha dos demais documentos está embasada nas potenciais contribuições na apreensão legislatória sobre aspectos e fatores direcionados a formação inicial e continuada de professores, repercutindo na iniciação profissional e no trabalho docente.

Concluída a etapa acima mencionada, partiu-se para a exploração do material, que corresponde a segunda etapa da análise do conteúdo (BARDIN, 2011), mediante a codificação do material coletado, atentando para a transformação dos recortes textuais em anotações, determinação de diretrizes organizativas de contagem e delimitação de categorias analíticas (possibilitadas pelo agrupamento efetuado mediante as características similares desses elementos). Esta etapa torna-se relevante pela possibilidade de fomento nas análises interpretativas.

Neste trabalho, atentou-se para os princípios legislatórios destinados aos professores em início de carreira. Desse modo, a codificação do material foi realizada na busca por averiguar o que as referidas legislações propõem aos docentes iniciantes. Para tanto, inicialmente, foi realizada uma busca com as seguintes palavras-chave, em cada um dos documentos selecionados: professores iniciantes, docentes iniciantes, professores em início de carreira, docentes em início de carreira, início da docência.

Nessa codificação inicial, foi constatado que apenas o Plano Nacional de Educação (PNE) continha elementos indicativos destinados aos professores em início de carreira, em uma perspectiva nacional. Em adição, foi realizada a leitura de todos os documentos selecionados, nas partes destinadas a formação docente. Todavia, somente o achado inicial se manteve e apenas o PNE apresentou indicações referentes ao professor iniciante.

A terceira e última etapa da análise do conteúdo, conforme Bardin (2011), remete ao tratamento dos resultados, configurando-se como o momento atinente a concentração e ênfase nas informações sistematizadas, no intuito de discorrer análises críticas, inferências e interpretações.

Enfatizou-se, no momento da interpretação dos dados, o embasamento em um referencial teórico norteador, com vistas à produção de significados que sustentassem as afirmações explicitadas, atentando ao rigor científico que deve permear todas as investigações. Segundo Bardin (2011), a apreensão e exposição de inferências interpretativas deve ser proveniente da apreciação

crítica do conteúdo analisado, buscando averiguar os elementos, explícitos e implícitos, nas entrelinhas do discurso/material o sentido e o significado de tais recursos.

Nesse aspecto, na análise dos materiais coletados, averiguou-se que no PNE 2014 (BRASIL, 2014) existe apenas uma estratégia que faz alusão a contribuir na inserção e trabalho introdutório de professores iniciantes. Foi realizada, portanto, uma análise das possibilidades/desafios do conteúdo da estratégia 18.2, contida na meta 18 do Plano Nacional de Educação, preceito legislativo destinado a subsidiar os docentes na fase inicial da sua ação nas escolas.

Como subsídios teóricos embaixadores, foram utilizados os estudos de André (2012); Mira e Romanowski (2016); Jardimino e Sampaio (2019), dentre outros. A escolha de tais autores remete ao fato de possuírem estudos que discorrem sobre o assunto explorado, possibilitando a apreensão de aspectos e fatores que contribuem na tessitura investigativa, objetivando colaborar na produção/sistematização de conhecimentos acerca da profissão docente, na etapa inicial de atuação profissional.

A seguir foi realizada uma exposição e discussão, embaixados na análise do conteúdo, provenientes da averiguação crítica acerca de aspectos legislativos destinados aos professores iniciantes, no contexto brasileiro. Também, foi enfatizada a experiência oriunda de outros países, no intuito de apresentar possibilidades e desafios que se fazem presentes nesta etapa importante e decisiva na vida e trabalho do professor: o início da carreira.

### **Questões legislativas destinadas aos professores em início de carreira no contexto brasileiro: algumas discussões**

Mira e Romanowski (2016) expõem que as preocupações relativas a elementos legislativos educacionais, no que concerne ao trabalho docente em início de carreira, no contexto brasileiro, remetem a pouco tempo, e são evidenciadas apenas mediante lançamento do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), de maneira discreta.

O Plano Nacional da educação (PNE) foi aprovado sob a forma de lei em 25 de julho de 2014 (Lei nº 13.005/2014), explicitado em um total de 14 artigos e constituído em 20 metas, nas quais foram dispostas em 254 estratégias. Nesse plano, nos chama atenção a meta 18, notadamente a estratégia 18.2, que faz alusão aos professores em início de carreira, ao afirmar que

Estratégia 18.2 - estágio probatório – Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014).

Observa-se que esta é uma referência inicial, de maneira explícita, de um documento legislativo educacional voltado aos docentes iniciantes em seu período de assunção à atividade educacional, mediante orientações a serem executadas por profissionais mais experientes e/ou pela gestão das escolas, como a oferta de cursos voltados para a área de atuação docente, contemplando aspectos teórico-práticos.

Contudo, é perceptível a limitação da proposta, uma vez que a mesma possui um teor avaliativo e classificatório, sobressaindo-se sobre os demais, servindo como parâmetro para deliberação relativa à efetivação ou não do professor em um determinado sistema de ensino.

Outra limitação da estratégia remete ao fato de não explicitar a incumbência de acompanhamento dos docentes ingressantes no campo educacional, se esta cabe a professores da mesma escola ou de outras instituições, e nem designar responsabilidades de desenvolvimento e aplicação dos cursos de aprofundamento, seus conteúdos específicos e estratégias de sistematização (JARDILINO; SAMPAIO, 2019). Embora a iniciativa seja voltada para potencializar a inserção docente no âmbito escolar, evoca-se a rediscussão da meta, designando responsáveis para implementação e execução dos pressupostos, atrelando o elemento legislativo e sua efetivação prática.

Enfatiza-se que o pressuposto designado em tal trajetória norteadora poderia contemplar outros aspectos, no que remete a subsidiar o professor em seu ofício docente inicial, abrangendo a questão relativa a elementos socioculturais que permeiam o contexto em que a instituição escolar está localizada, promoção de relação equitativa entre teoria e prática (práxis) e a necessidade de melhorias contínuas que reverberam no trabalho docente e na aprendizagem dos indivíduos com os quais o professor interage.

Considerando o início da docência como período que apresenta desafios, mediante a complexidade que norteia as instituições escolares e o próprio trabalho do professor, vislumbra-se a estratégia 18.2, contida no PNE (BRASIL, 2014), como uma premissa importante, porém limitada e que não atende, de modo extensivo, as necessidades dos professores em início de carreira, uma vez que paira um aspecto mais apreciativo do que contribuinte na vida e trabalho inicial docente.

Outro empecilho, implícito na estratégia desenvolvida, remete a elementos financeiros, bem como às condições estruturais das escolas e dos professores em exercício, conforme apontam Mira e Romanowski (2016), uma vez que as instituições escolares necessitam de preparo adequado para adequar-se à realização da proposta e os professores precisam de orientações norteadoras, além de tempo, para planejarem ações que possam auxiliar os principiantes. Saviani (2014, p. 80-81) contribui com tal debate, afirmando que “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

Essa estratégia do PNE diz respeito a uma preocupação inicial relacionada ao auxílio dos professores iniciantes, contudo é restritiva e de cunho mais voltado ao viés avaliativo, como modo de permanência na profissão, sem preocupações mais exacerbadas com premissas e ações que possam reverberar e estimular o docente a um processo de desenvolvimento profissional. Nesses termos, é importante a garantia de condições efetivas de implementação e execução da proposta, sob o risco de tornar-se algo ilusório e meramente descritivo, sem possibilidade de colocar em prática pela falta de planejamento, organização e recursos financeiros, humanos e materiais, visto que nas escolas os professores não podem trabalhar sem um norte, é preciso uma referência que possa auxiliá-los ao desenvolvimento de ações que contribuam positivamente no acompanhamento dos iniciantes, como evidencia Marcelo Garcia (2009, p. 55) ao afirmar que

Se queremos assegurar o direito de nossos alunos a aprender e se queremos que nossas escolas sigam sendo espaços onde se constrói o conhecimento das novas gerações, é preciso prestar maior atenção à forma como os novos professores se inserem na cultura escolar.

No cerne das discussões acerca do desenvolvimento profissional de professores, de maneira específica os iniciantes, é necessário o enfoque não apenas em elementos de socialização da profissão, mas relacionar também a importância dos conhecimentos que permeiam o trabalho docente em um construto individual e coletivo, que possibilite novos olhares e aportes a ação cotidiana do professor, experienciando novos elementos, ancorados em concepções norteadoras que permitam o redirecionamento de práticas, sendo estas voltadas para as necessidades do contexto e dos indivíduos com os quais o professor interage.

À guisa de conclusão, mostra-se necessário destacar quão frustrante e preocupante foi o fato de não haver nenhuma menção e/ou preocupação com a categoria dos professores iniciantes nos demais documentos sob análise, sobretudo nas legislações mais atuais, como a BNC-Formação. Esse fato faz jus à constatação já disseminada pelos teóricos que tratam desta temática, em âmbito nacional, de que os documentos normativos nacionais apresentam “[...] proposições tímidas e restritas, direcionadas apenas ao desempenho profissional [...]” dos professores iniciantes (MIRA; ROMANOVSKI, 2016, p. 291). E, mais preocupante ainda é a descaracterização que as políticas de formação de professores têm sofrido nos últimos anos, sob uma ótica empresarial de caráter praticista e tecnicista que dificulta ainda mais o desenvolvimento de uma interlocução teórico-prática e a formação de profissionais críticos e reflexivos acerca de seu fazer-profissional.

## **Considerações finais**

Os professores em início de carreira possuem necessidades específicas e diferenciadas dos profissionais mais experientes, uma vez que adentram em um universo novo, com o qual não

estavam familiarizados, requerendo apoio e subsídio para a constituição de conhecimentos que os auxiliem em seu cotidiano de trabalho, permeando aspectos como a questão disciplinar, estratégias didático-pedagógicas, contato com os pares e gestão, dentre outros.

Nesses termos, emerge a relevância do delineamento de políticas públicas voltadas para a inserção profissional docente, com foco no conhecimento da complexidade que norteia a escola, buscando uma transição favorável entre a formação inicial e o início da docência, contribuindo em uma atuação que estimule o professor a aprender e se desenvolver profissionalmente, no âmbito da profissão exercida, em uma via de estímulo e incentivo à continuidade formativa ao longo da vida e a estrutura de ações voltadas para as necessidades dos educandos e do contexto com o qual interagem.

A realização do estudo evidenciou que existem preceitos legislatórios voltados para subsidiar os professores em início de carreira, no contexto brasileiro, mas de maneira discreta, em um viés voltado para avaliação e classificação docente, em detrimento da possibilidade equitativa com fatores conducentes a aprendizagem profissional, problematização das situações vivenciadas no cotidiano de trabalho, na pesquisa e sobre a prática docente, instauração de ambientes colaborativos de trabalho, dentre outros elementos que poderiam contribuir na atuação inicial do professor.

Constatou-se que em outros países há o delineamento de políticas públicas efetivas que visam contribuir em aprendizagens e conhecimentos na fase introdutória da profissão docente, com intuito de reverberações positivas na vida e no trabalho do professor iniciante, e que tais preceitos legislatórios poderiam servir de parâmetros para o contexto brasileiro, sendo adaptados à realidade nacional. Nesses termos, enfatiza-se o vislumbamento da educação pública brasileira, por parte dos governantes, como um custo e não um investimento, o que representa um entrave à efetivação de ações que possam repercutir na melhoria do trabalho dos professores e das escolas em que estes atuam.

Sentimentos de ansiedade e insegurança permeiam o início da carreira docente, todavia a instituição escolar, os agentes que a compõem e as políticas educativas podem contribuir na superação de tais fatores, ao mesmo tempo em que podem reverberar em dificuldades que conduzam até ao abandono da profissão, por meio das situações adversas vividas no contexto de trabalho.

As dificuldades enfrentadas e vivenciadas pelo professor no início da atuação profissional, sem nenhum auxílio ou aporte que lhe oriente, podem conduzir o professor ao isolamento e acomodação, por intermédio da falta de condições propícias ao conhecimento mais complexo da conjuntura escolar e de elementos que possibilitem a aprendizagem da profissão em sua etapa introdutória. Tais adversidades poderão influenciar no planejamento e desenvolvimento de um processo de ensino pautado pela mera reprodução de saberes, fator que não reverbera na qualidade educacional.

A continuidade formativa ao longo da vida deve ser vislumbrada como um elemento relevante, objetivando melhorias pessoais e profissionais, pautadas por aprendizagens e incremento do repertório de estratégias e conhecimentos que contribuam em uma melhor ação docente. Nesse sentido, os sistemas político-educacionais, com finalidade de gerenciamento da educação pública, devem propiciar condições exequíveis para os professores buscarem aprender continuamente, permeando diferentes estágios da profissão em que estes se encontram, uma vez que tais fatores poderão repercutir em melhorias, beneficiando os docentes, as escolas, os alunos e a sociedade em geral.

A aprendizagem contínua da docência requer análise acerca das vivências e experiências em um determinado ambiente, em consonância com as necessidades que perpassam os diferentes estágios que o professor atravessa ao longo da carreira, englobando as políticas públicas educacionais, condições de trabalho, individualidade e coletividade dos professores, apoio da gestão com a qual interage, dentre outros.

Recebido em: 09/04/2021

Aprovado em: 27/02/2022

## Referências

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. Política e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa/FCC**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Edições Câmara - Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 208, p. 103-106, 29 de outubro de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2019, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p.135, 02 de julho de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 46-49, 15 de abril de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Brasília – Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 27 fev. 2022.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0002>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes?. **Revista de Educación**, v. 3, n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096567>. Acesso em: 27 fev. 2022.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexão sobre política pública de formação de professores. **Educação e Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848>. Acesso em: 27 fev. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. Editora, 2013.

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

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n. 8. p. 7-22, 2009. Disponível em:

[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 27 fev. 2022.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docentes nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Actas Scientiarum Education**, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/124>. Acesso em: 27 fev. 2022.

NASCIMENTO, F. J. do. **Professores de Matemática iniciantes**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

NASCIMENTO, F. J. do. **Professor de Matemática**: início da docência e desafios do desenvolvimento profissional. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2021.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ROLDÃO, M. C.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, v. 20, n. 76, p. 435-458, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/RfwshXCyYnGr5sVxccNKrGr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100005](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005). Acesso em: 27 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado - Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.