

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

O ingresso na carreira docente por meio das designações no Estado de Minas Gerais e sua influência na formação da identidade docente

Maria Lara Brum Teixeira
Magister Scientiae

**FLORESTAL - MINAS GERAIS
2025**

MARIA LARA BRUM TEIXEIRA

O ingresso na carreira docente por meio das designações no Estado de Minas Gerais e sua influência na formação da identidade docente

Dissertação Mestrado Profissional apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Profissional), para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Thiago Mendonca

**FLORESTAL - MINAS GERAIS
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal

T

Teixeira, Maria Lara Brum, 1999-

B893i
2025

O ingresso na carreira docente por meio das designações no estado de Minas Gerais e sua influência na formação da identidade docente / Maria Lara Brum Teixeira. – Florestal, MG, 2025.

1dissertação eletrônica (58 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndice.

Orientador: Thiago Mendonça.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, 2025.

Referências bibliográficas: f. 48-52.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvcaf.2025.022>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino - Orientação profissional. 2. Professores - Seleção e admissão. 3. Emprego temporário. 4. Professores - Formação. I. Mendonça, Thiago , 1987-. II. Universidade Federal de Viçosa. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação em Ciências e Matemática. III. Título.

CDD 23. ed. 371.1

MARIA LARA BRUM TEIXEIRA

O ingresso na carreira docente por meio das designações no Estado de Minas Gerais e sua influência na formação da identidade docente

Dissertação Mestrado Profissional apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Profissional), para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de agosto de 2025.

Assentimento:

Maria Lara Brum Teixeira
Autora

Thiago Mendonca
Orientador

Essa dissertação mestrado profissional foi assinada digitalmente pela autora em 25/11/2025 às 21:59:05 e pelo orientador em 25/11/2025 às 22:09:04. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **R8IX.4TUB.IKB9** e clique no botão 'Validar documento'.

À minha irmã Maria Eduarda e ao meu esposo Matheus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas oportunidades a mim concedidas e pelo Seu amor, que me conforta todos os dias. Agradeço também à intercessão de Nossa Senhora Desatadora dos Nós, por sempre me cobrir com seu manto sagrado.

Agradeço, em especial, ao professor Thiago Mendonça por todo o apoio, disponibilidade, orientação e leveza neste e em outros trabalhos acadêmicos. Os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos de convivência estarão eternamente presentes no meu exercício profissional.

Agradeço às professoras deste programa, Patrícia Cláudia, Poliana Maia e Lúcia Helena, pelas aulas e ensinamentos compartilhados, que foram fundamentais para a execução e finalização desta dissertação.

Agradeço à minha família por sempre me fornecer as melhores condições possíveis para que eu pudesse estudar sem maiores preocupações. Em cada linha deste trabalho, estão presentes o esforço e o amor dos meus pais, Sidney Teixeira e Ronilda Brum.

Agradeço à minha irmã por me recordar de que desistir não é uma opção para nós. Suas palavras tornaram possível a conclusão deste trabalho. Você é o maior presente que Deus poderia me conceder.

Agradeço ao meu esposo por ser suporte e incentivo durante todo o período do mestrado, blindando-me com muito amor e paciência de tudo aquilo que poderia me afastar dos estudos.

Agradeço aos meus amigos Júlia e Vinícius por todas as tardes na biblioteca e por tornarem a minha vida mais leve.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade

TITÃS

RESUMO

TEIXEIRA, Maria Lara Brum, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2025. **O ingresso na carreira docente por meio das designações no Estado de Minas Gerais e sua influência na formação da identidade docente**

. Orientador: Thiago Mendonca.

O início de carreira nem sempre é tranquilo, seja por razões pertinentes à formação ineficaz ou pela falta de suporte para lidar com as inúmeras dificuldades. O público alvo deste trabalho são os professores iniciantes ou principiantes, estes se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, estão construindo a sua identidade docente. No Estado de Minas Gerais a principal forma de acesso para o professorado atuar nas escolas públicas ocorre, atualmente, através das designações (Art. 10 da Lei Nº 10.254/90) que consiste na contratação temporária para cargos vagos e de substituição, quando não há pessoal efetivo para assumir, tal forma de contratação tem sido fortemente criticada devido às suas fragilidades legislativas. Dado o exposto, questiona-se de que forma o ingresso na carreira docente influencia na formação da identidade profissional de professores designados no Estado de Minas Gerais? Para responder tal questão, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário prévio a fim de conhecer os participantes e selecionar os que possuíam o perfil de interesse para a pesquisa, o perfil inclui que todos tivessem experiência como professor designado do estado de Minas Gerais e no máximo 3 anos de formados. Dessa forma, foram escolhidos para compor o corpus deste trabalho, 1 professor que atuava no estado como designado, 1 que desistiu de atuar como professor estatutário e 1 que desistiu da docência por prazo indeterminado após tentar trabalhar neste regime. Os professores participantes passaram por uma entrevista semi-estruturada na qual relataram do momento em que decidiram participar de uma designação na região metropolitana de Belo Horizonte até o momento atual da entrevista, as questões levantadas incluíram, como foram os primeiros dias na escola, qual suporte tiveram e se houve mentoria por algum outro professor. Os resultados revelam um cenário preocupante no qual há falta de suporte ao professorado da formação inicial até o dia a dia dentro da escola. A ausência de uma formação inicial que forneça as informações necessárias à inserção profissional, a mentoria e políticas públicas para receber os novos profissionais, acabam afastando-os da profissão e desmotivando os que conseguem permanecer. Tudo isso, por sua vez, enfraquece a construção de uma identidade docente sólida que garanta

condições de permanência na profissão. Diante do exposto, compreende-se a necessidade de estudos que relacionem a formação da identidade docente com as designações e que investiguem, ainda, se ou como a indução docente tem acontecido com os professores iniciantes da rede estadual de ensino.

Palavras-chave: identidade docente; designações; indução docente

ABSTRACT

TEIXEIRA, Maria Lara Brum, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2025.
Entry into a teaching career through appointments in the state of Minas Gerais and its influence on the teaching identity formation
. Adviser: Thiago Mendonca.

The beginning of a teaching career is not always smooth, whether due to ineffective training or the lack of support to deal with numerous difficulties. The target audience of this work are novice or beginner teachers, who are at the height of the phase of learning to teach and are building their teaching identity. In the State of Minas Gerais, the main way for teachers to work in public schools currently occurs through designações (Article 10 of Law No. 10.254/90), which consists of temporary hiring for vacant and substitute positions when there are no tenured staff available to take over. This form of hiring has been heavily criticized due to its legislative weaknesses. Given the above, the question arises: how does entry into the teaching career influence the formation of the professional identity of designated teachers in the State of Minas Gerais? To answer this question, a qualitative, descriptive research was carried out. For data collection, a preliminary questionnaire was applied in order to get to know the participants and select those who had the desired profile for the research — the profile required that all had experience as designated teachers in the state of Minas Gerais and had graduated at most three years prior. Thus, selected to compose the corpus of this study were one teacher who was working as a designated teacher in the state, one who gave up pursuing a tenured teaching position, and one who left the profession for an indefinite period after trying to work under this regime. The participating teachers underwent a semi-structured interview in which they reported their experiences from the moment they decided to participate in a designation process in the metropolitan region of Belo Horizonte to the present moment of the interview. The questions raised included how their first days at school were, what kind of support they had, and whether there was mentoring from another teacher. The results reveal a concerning scenario in which there is a lack of support for teachers from initial training to everyday school life. The absence of initial training that provides the necessary information for professional insertion, the lack of mentoring, and public policies to welcome new professionals end up driving them away from the profession and demotivating those who manage to stay. All of this, in turn, weakens the construction of a solid teaching identity that ensures conditions for remaining in the profession. In view of the above, it is understood that there is a need for

studies that relate the formation of teaching identity with designações and that also investigate whether or how teacher induction has been taking place with beginning teachers in the state school system.

Keywords: teaching identity; designations; narratives ; teacher induction

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
OBJETIVOS	10
Objetivo geral	10
Objetivos específicos	10
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
A identidade docente	11
As designações	14
A indução docente	18
METODOLOGIA	20
A importância da entrevista semiestruturada para a coleta de dados	21
A análise de conteúdo	24
Relato metodológico	26
RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
Análise dos resultados	31
Desinformação e Inseguranças	31
Despreparo e Desmoralização profissional	36
Permanência e Estabilidade	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE - Produto educacional	53

INTRODUÇÃO

Ao concluir o curso de licenciatura é esperado do novo profissional a conquista de muitas aulas, domínio do conteúdo e a didática impecável, entretanto, o início de carreira nem sempre é tranquilo, seja por razões pertinentes à formação ineficaz ou “pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.4).

É natural que diante de um lugar ou uma situação nova surjam dúvidas e desafios que tornam necessário o suporte de terceiros, antes e durante o ingresso à profissão. O recém formado precisa, assim, de informações sobre quais os caminhos para encontrar emprego e, depois de encontrá-lo, de meios para se adaptar à nova realidade. Os sujeitos de interesse deste trabalho são os professores iniciantes ou principiantes, definidos como “aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4).

Segundo Nóvoa (2019), nessa transição de aluno para professor ocorre um período de três silêncios, o primeiro é o das instituições de ensino superior, que se contentam apenas em entregar para o estudante o diploma, sem adentrar nas questões pertinentes ao mercado de trabalho, o segundo silêncio é o das políticas públicas ineficazes no processo de seleção, acesso e permanência do jovem docente e o terceiro silêncio é dos professores mais experientes que não estão preocupados com a formação dos seus colegas.

Essas três ausências impactam de forma direta na construção da identidade docente, dado que, são os primeiros anos da docência que moldam a forma que o professor vive o ensino (NÓVOA, 2019). Nesse sentido,

o docente iniciante tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

Dado o cenário, a indução docente surge como uma necessidade por se caracterizar pela orientação do professor em inserção profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Para que esse processo ocorra de forma eficiente, é importante

que os três sistemas silenciados ganhem voz e participem de forma ativa em prol do auxílio profissional (NÓVOA, 2019).

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é compreender como o ingresso na carreira docente através das designações no Estado de Minas Gerais influencia na formação da identidade docente, é válido nos atentarmos para como ocorre a investidura nos cargos estaduais.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 deverão ser admitidos como servidores públicos, prioritariamente, aqueles aprovados em concurso público, pois esses passaram por inúmeras provas de competência. Entretanto, no Estado de Minas Gerais a principal forma de acesso para o professorado atuar nas escolas públicas ocorre, atualmente, através das designações (Art. 10 da Lei Nº 10.254/90) (MINAS GERAIS, 1990), sistema de contratação temporária para cargos vagos e de substituição, quando não há pessoal efetivo para assumir. A afirmação de que as designações são a principal forma de acesso para lecionar na rede estadual se torna consistente frente aos dados, que demonstram que, em 2024, a porcentagem de professores temporários em Minas Gerais era de 80% e o de efetivos era 20% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024).

A situação das designações no estado é precária e

tem sido alvo de inúmeras críticas, tanto de servidores (professores, auxiliares de serviços de educação básica, analista educacional, especialistas em educação) quanto de pesquisadores, e vem mostrando fragilidade constitucional frente ao Supremo Tribunal Federal, o instituto foi alvo de algumas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) (SILVA, 2022, p.33).

Diante do exposto, compreende-se a necessidade de estudos que relacionem a formação da identidade docente com as designações e que investiguem, ainda, se ou como a indução docente tem acontecido com os professores iniciantes da rede estadual de ensino.

Por este motivo, a questão desta pesquisa é: **de que forma o ingresso na carreira docente influencia na formação da identidade profissional de professores designados no Estado de Minas Gerais?**

OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender de que forma o ingresso na carreira por meio de designações influencia na formação da identidade docente no Estado de Minas Gerais.

Objetivos específicos

- Analisar as narrativas de professores sobre o ingresso na carreira docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais, especificamente na região metropolitana de Belo Horizonte.
- Descrever as interseções e disparidades relacionadas às vivências com a participação em editais de contratação temporária e em sala de aula.
- Compreender como a indução docente se relaciona com a construção da identidade dos profissionais pesquisados.
- Identificar, à luz das narrativas dos docentes e da literatura, as lacunas existentes na indução docente, no contexto dos professores dessa pesquisa.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A identidade docente

Entende-se que a identidade profissional tem seu motivo de ser através das atribuições, significados e contradições históricas que a sociedade atribui e interpreta da docência, logo, diz respeito à função social dos professores (IZA *et al.*, 2014). Dessa forma, a percepção que um professor tem sobre seu trabalho e sobre seu eu profissional tem forte relação com o que a sociedade permite que um professor seja. Segundo Mockler (2011), a construção da identidade do educador não é linear, e possui inúmeros aspectos que se correlacionam, como é ilustrado na imagem abaixo:

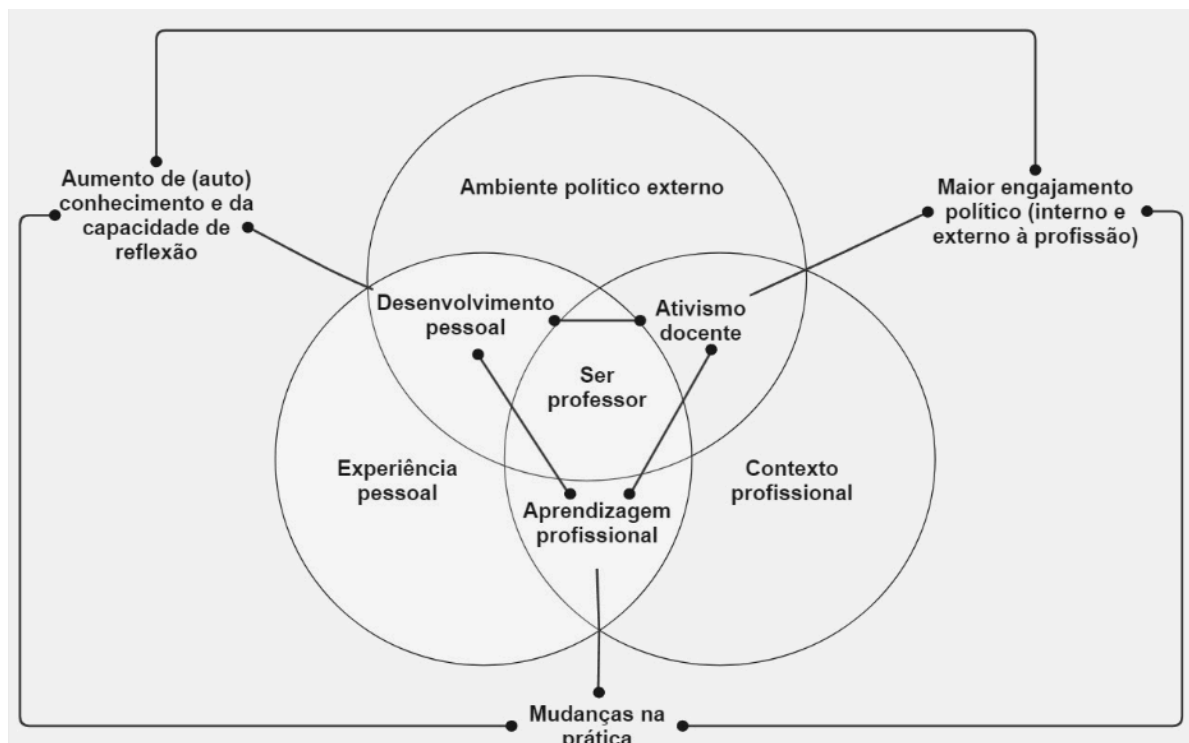


Figura 1. Mockler, N. Beyond “what works”: understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, v. 17, n. 5, p. 517–528, 2011. Imagem tradução nossa.

Observa-se que a formação da identidade é contínua e extrapola os limites da formação acadêmica e profissional, perpassando por questões subjetivas inerentes às experiências pessoais. Em outras palavras, o autoconhecimento, uma vez que

compreender a subjetividade docente (individual e social) como algo em construção é fundamental, pois a decisão de ser professor vai além de uma escolha temporal, é reforçada pelas nossas crenças, valores, motivações,

trajetórias de vida do sujeito que aprende e ensina, e, entender esse processo é compreender os movimentos da complexidade (LIMA et al., 2020, p. 33079).

Além disso, Nóvoa destaca a necessidade de termos

espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Tal autorreflexão, além de levantar as questões subjetivas, deve levar os docentes a questionarem a dignidade que possuem para desempenharem suas funções. Para Giroux (1997), é fundamental que intelectuais transformadores assumam as rédeas das questões pertinentes às suas condições de trabalho e passem a ser mais influentes nas decisões tomadas sobre as condições ideológicas e econômicas, é necessário um compromisso relacionado a “se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas” (GIROUX, 1997, p. 163).

Na figura acima, ao apontar para o ativismo docente e o ambiente político (MOCKLER, 2011), pode-se relacionar no contexto brasileiro, o que Freire (1996) diz sobre a luta dos professores em defesa dos seus direitos e a sua dignidade. Para o autor, a luta por melhores condições de trabalho e por salários mais justos é um dever dos educadores, que devem estar politicamente engajados. Além disso, a dignidade da prática docente faz “tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.” Ainda segundo Freire (1996, p. 27),

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, [...] é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

No tocante ao contexto profissional, relaciona-se a construção da identidade do professor com o mundo do trabalho nas escolas. A lógica capitalista trouxe novas perspectivas sobre o mundo do trabalho e conseqüentemente sobre a profissão docente que se torna refém do neoliberalismo (RABELLO; PAZ, 2022).

Ao transformar a educação em mercado se torna natural ler anúncios como, “Licenciatura em pedagogia em apenas 3 anos, graduação acelerada”¹, “Pós EaD

conclusão em 4 meses^{1,2}. O capitalismo remete à rápida inserção no mercado de trabalho e à produção em massa de profissionais “qualificados” que iniciem suas vidas profissionais com o mínimo de instrução para que (re)produzam aulas, na maior quantidade possível, tal qual um operário em uma fábrica e distanciando-se de ser um intelectual dentro das salas de aula (IZA *et al.*, 2014; GIROUX, 1997):

O professor precisa estar na sala de aula com os alunos, é bem provável que boa parte das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, como: o conhecimento da proposta curricular, a sistemática de avaliação e as rotinas próprias da escola, tenham sido aprendidas por uma iniciativa individual do professor. Ou seja, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019).

As designações no estado de Minas Gerais corroboram para a situação descrita, uma vez que, nem sempre os servidores contratados encontram um ambiente acolhedor e precisam investir tempo e energia a fim de solucionarem questões simples da sua rotina de trabalho, como encontrar o local de recarregar o pincel, quantos pontos avaliar em determinadas atividades, dentre outras situações, e tudo isso gera sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; SILVA, 2022). As condições materiais e informacionais que os professores recebem podem limitar ou fortalecer as práticas intelectuais (GIROUX, 1997). Dessa forma, se a preocupação precisa ser a recarga do pincel ou onde fica a sala de informática antes e durante as aulas, isso rouba o tempo para a reflexão sobre sua ação, afinal existem situações emergenciais que precisam ser solucionadas.

Para Freire (1991, p.58), "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser

¹ Pedagogia (Licenciatura) EaD - Acelerado. Disponível em:

https://www.unibf.com.br/curso/graduacao-ead/pedagogia-licenciatura-ead-acelerado?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=17365253412&utm_content=141081036674&utm_term=segunda%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20pedagogia&utm_term=segunda%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20pedagogia&utm_campaign=&utm_source=google&utm_medium=cpc&hsa_acc=8426504432&hsa_cam=17365253412&hsa_grp=141081036674&hsa_ad=655726605095&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-3500001&hsa_kw=segunda%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20pedagogia&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gad_campaignid=17365253412&gbraid=0AAAAADmBfCr_pxZ8gQWguNNc_PfJ6rarY&gclid=CjwKCAjwhuHEBhBHEiwAZrvc0W0fY9MrumTFP-XVkfagwj0DalL7zQjRwBwXoocFLfFd4fnYH5Z1hoC5xsQAvD_BwE. Acesso em: 10 de agosto de 2025

² Pós EaD conclusão em 4 meses. Disponível em: https://pos.facuminas.com.br/geral-103/?utm_source=Google+-+Search&utm_medium=3+Pos+29%2C90+cada&utm_campaign=103&utm_term=C103+-+Pos+EaD+-+Frase&utm_content=C103+-+Anuncio+6+-+Certificado+Online+em+72h&utm_source=google&utm_medium=cpc&keyword=pos%20graduacao&gad_source=1&gad_campaignid=20269141192&gbraid=0AAAAApMCH0RjgXAmuVXhCAFkh5hEODn7H&gclid=CjwKCAjwhuHEBhBHEiwAZrvc0W0fY9MrumTFP-XVkfagwj0DalL7zQjRwBwXoocFLfFd4fnYH5Z1hoC5xsQAvD_BwE. Acesso em: 10 de agosto de 2025

educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática", portanto, inviabilizar o tempo para a práxis com tarefas que poderiam ser previamente explicadas ou com excesso de atividades administrativas descaracterizam o profissional, e por consequência, a sua identidade, o docente deixa de ser um intelectual e passa a resolver tarefas técnicas diárias.

Vale ressaltar que a lógica de construção do professor como um técnico está cada vez mais enraizada no campo do ensino, e desempenha um desserviço tanto para os profissionais quanto para o desenvolvimento dos estudantes. Os últimos, aprendem com seus professores a reproduzirem conteúdos de um currículo que não foram pensados pelos docentes que conhecem suas necessidades, ao contrário, os professores não são convidados para os debates de formação de um currículo, e ao serem mencionados, é para cumprirem "ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula" (GIROUX, 1997, p. 157). Assim,

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle (NÓVOA, 2017, p. 1109).

A construção de um professor crítico e intelectual, como demonstrado, perpassa por questões relacionadas a como a sociedade e os docentes valorizam e entendem a própria profissão. É necessário que a docência não seja colocada como técnica, da formação inicial até o último dia de aula do docente, para tanto, são necessárias mudanças estruturais na formação inicial, nas políticas públicas, e dentro das escolas.

As designações

A designação ou convocação é o método pelo qual o governo do estado de Minas Gerais contrata temporariamente pessoal na área da educação, para preencher vagas de servidores públicos, como professores, regentes de aulas, especialistas em educação, auxiliares de serviços de educação básica, entre outros, quando não há pessoal efetivo disponível para ocupar os cargos. As Leis que regulamentam as designações são as de Nº 7.109/77; 9.381/86, 10.254/1990, a 24.805/2024 da qual trataremos com mais atenção e a Lei 10.254/1990, que popularizou o "instituto das designações", que para este trabalho assim, como para

Silva (2022) utilizaremos como sinônimo de convocação, existem também inúmeras resoluções anexas que regulamentam esse tipo de contratação.

Neste contexto, observa-se que as designações são necessárias para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, para que na ausência por motivo de aposentadoria ou licenças de efetivos os estudantes não sejam prejudicados e mantenham o desempenho no decorrer do ano letivo. Entretanto, alguns dados são alarmantes.

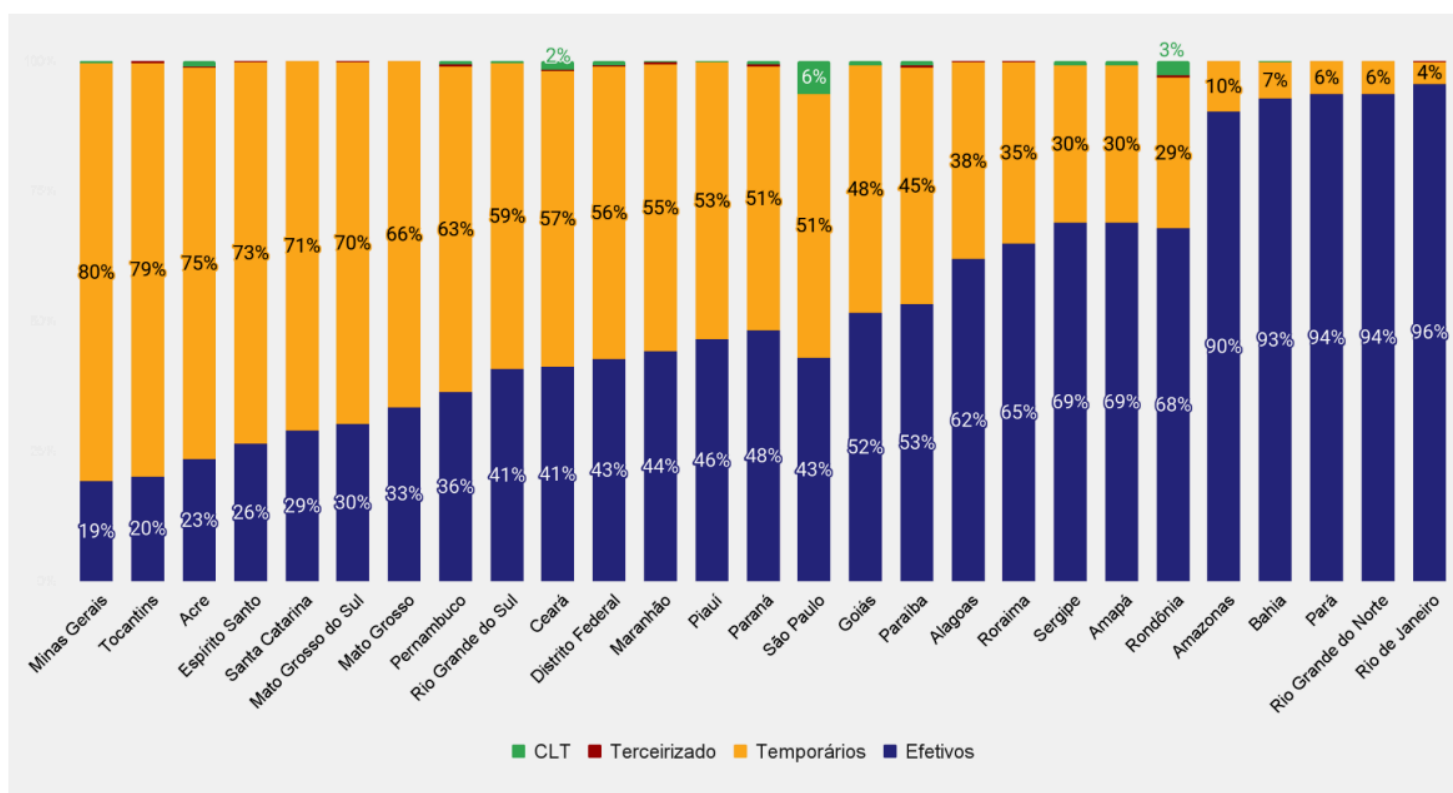


Figura 2. Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (em milhares), 2023, elaborado com dados do MEC/Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica. Fonte: Elaboração: Todos Pela Educação, 2024.

Estes dados revelam que, o instituto das designações que a princípio se destinaria a casos isolados, tornou-se a principal forma de contratação em muitos estados brasileiros. Segundo a Resolução SEE 4.498/2021:

Art. 7º - Somente haverá contratação temporária para o exercício de função vaga ou função em substituição quando não existir servidor efetivo, estabilizado ou servidora gestante em estabilidade provisória, que possa exercer tal função, observado o disposto nesta Resolução e Orientações Complementares da SEE/MG.

O estado de Minas Gerais, destaca-se neste tipo de contratação ao apresentar os maiores índices de temporários (80%) em relação aos efetivos (19%) e celetistas (1%). A situação dos aprovados em concurso público ressalta a dependência estatal dos contratados, pois em vez destes serem nomeados e empossados,, também trabalham em regime temporário, refém das resoluções anuais (SILVA, 2022).

A forma com as quais as convocações têm acontecido em Minas Gerais foi levada, em maio de 2021, ao Supremo Tribunal Federal (STF), pelo então procurador-geral da República Augusto Aras, que questionou as então citadas Leis 7.109/77 e 9.381/86, pois segundo o jurista, violam o artigo 37, incisos II e IX da Constituição Federal, tornando as contratações abrangentes e genéricas². Tal artigo e incisos da Constituição Federal pregam que a contratação de pessoal para ocupar cargo público far-se-á por meio de concurso público e que as contratações por tempo determinado ocorreram apenas em casos excepcionais.

Por este motivo, em maio de 2022 o colegiado do STF votou em unanimidade a favor dos questionamentos de Aras. O então ministro da justiça e relator do caso, Ricardo Lewandowski afirmou "tratam de contratação de servidores para atividades absolutamente previsíveis, permanentes e ordinárias do Estado, permitindo que sucessivas contratações temporárias perpetuem indefinidamente a precarização de relações trabalhistas no âmbito da administração pública". Foi estipulado que o governo de Minas Gerais teria então 12 meses para regularizar a situação dos servidores.

Dado tal prazo, o governador de Minas Gerais Romeu Zema solicitou um período maior devido aos altos índices de contratações temporárias. Lewandowski, ampliou o prazo para 24 meses, afirmando que tal alteração seria importante para os estudantes que poderiam ser prejudicados pela repentina descontinuidade dos servidores³. Em resposta às solicitações do STF, Romeu Zema publicou a Lei 24.805/2024, cuja premissa é a diminuição dos índices de contratações temporárias para até 30% nos próximos três anos.

² SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Normas de MG que permitem contratação temporária de professores sem concurso são questionadas no STF.** 13/12/2021. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=478230&ori=1>> Acesso em: 09 ago. 2024.

³ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF amplia prazo para Minas Gerais regularizar contratos temporários no ensino público.** 16/08/2022. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=492442&ori=1>> Acesso em: 09 ago. 2024.

Devido às questões judiciais apresentadas acima, foram promovidos os concursos públicos, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que representam o sonho da estabilidade para os professores da rede mineira. O concurso realizado em 2023, organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), ofertou quase 20 mil vagas e contou com etapas eliminatórias e classificatórias, como prova objetiva, redação e avaliação de títulos. Já o novo concurso, com 13.795 vagas, organizado pela Consulplan, teve inscrições abertas até 21 de agosto de 2025 e mantém o mesmo formato de seleção, com provas previstas para setembro.

A urgência para alterações propostas têm razão de ser, afinal os professores em regime temporário estão reféns a condições de trabalho diferentes dos professores efetivos, não possuem garantias com relação a renovação de contrato, não possuem plano de carreira, direito a licença remunerada para capacitação, não podem solicitar transferência de unidade escolar, não possuem ajustamento funcional, promoção por escolaridade adicional e não podem ter alteração de titulação (AMORIM; GOMES; SALEJ, 2018):

Os professores designados, dessa forma, não são detentores nem de cargo, nem de carreira, sendo que grande parte de seus direitos e deveres se encontram dispostos em resoluções esparsas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e inúmeros direitos atribuídos aos professores efetivos não se estendem a eles (AMORIM; GOMES; SALEJ, 2018).

Além disso, segundo Silva (2022), essa classe de trabalhadores vive em insegurança financeira o que os leva ao mercado informal a fim de garantir suas necessidades básicas, o que pode gerar frustração e ansiedade com relação ao futuro profissional.

Já com relação aos impactos das contratações temporárias na qualidade de ensino ofertada aos estudantes as informações registradas são contraditórias. Se por um lado alguns estudos apontam que a descontinuidade contratual leva a baixo desempenho dos estudantes devido a quebra de vínculo entre docente e discente, professores inseguros e ansiosos que por este motivo não conseguem realizar trabalhos de excelência (SOARES, 2020; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2024), por outro lado, um estudo realizado com professores que trabalham na esfera pública revela que a segurança dos efetivos pode levar a comodidade e falta de esforço por parte de muitos professores (VIEIRA, 2008).

Apresentadas todas estas questões sobre o instituto das designações, alguns pesquisadores se debruçaram em explicar o porque este tipo de contrato ainda é amplamente utilizado, a maioria dos estudos apontam que este contrato é menos oneroso para os cofres públicos, afinal os professores efetivos possuem progressão de carreira e gratificações com o passar do tempo que os designados não possuem (AMORIM; GOMES; SALEJ, 2018)

Em estudo mais detalhado Amorim, Gomes e Salej (2018), discutem que além da questão financeira outras duas hipóteses poderiam ser levantadas para os altos índices de professores designados, sendo o primeiro devido a má gestão governamental realizada há décadas, que propiciou que a situação chegasse a um ponto dificilmente reversível. Já a segunda hipótese é de ordem social, uma vez que as escolas públicas são ocupadas predominantemente por estudantes advindos de famílias de baixa renda, o que levou os autores a questionarem o interesse público em investir em uma educação de alta qualidade para esta população, os autores questionam, “Seria possível mencionar a existência de uma escola pobre para os pobres?” (p. 15). As hipóteses levantadas são indicadas para investigações futuras e levantam importantes questões para os interessados.

Em suma, podemos afirmar que as contratações temporárias são fundamentais para o decorrer do ano letivo, entretanto é necessária uma reforma de ordem legislativa e mais investimento em uma educação pública de qualidade, afinal a presente prática indica graves consequências para os professores e estudantes, tanto em aspectos pessoais quanto de desempenho acadêmico.

A indução docente

A indução docente pode ser definida como um conjunto de métodos para incentivar um professor a construir sua identidade e criar uma atmosfera que viabilize a permanência na profissão (Cruz et al., 2022). A indução docente deve ocorrer através de programas de mentoria e pela criação de políticas públicas que atuem desde o primeiro dia dos estudantes das faculdades de licenciatura até o último dia do professor na carreira.

Cabe destacar que, a indução docente relacionada a programas de mentoria de um professor mais experiente para auxiliar um professor novo na carreira, são citados como prática em países norte-americanos e europeus, tal suporte é colocado

pela pesquisa de Cruz et al. (2022) como um caminho interessante para a socialização do novato com os demais, o entendimento da dinâmica escolar naquele contexto social, das regras e normas que regem o espaço:

O que confirmamos com o nosso olhar para a produção internacional é que o papel primordial da mentoria e sua integração ao processo de indução prevêem o envolvimento de mentores conscientes que assumem o trabalho de forma colaborativa, envolvem-se no planejamento, comprometem-se com o ensino, assumem responsabilidades compartilhadas, avaliam os professores que assistem e investem em comunidades de prática (Cruz et al., 2022).

Entretanto, ao trazer a mentoria para o cenário apresentado acima pode-se afirmar que a mesma se torna um processo complexo que vem como mais uma atribuição do professor experiente, que já está sobrecarregado, apesar de se tratar de uma excelente ferramenta, assim como, os próprios autores apontam, a mentoria de forma isolada não é suficiente para cobrir o desamparo que esses novos profissionais sentem (LIMA; CARNEIRO, 2022).

A verdadeira transformação na realidade deve passar por mudanças sistemáticas desde a forma de ingresso dos alunos na universidade até a formação permanente, perpassando por aspectos políticos e sociais, dando voz aos três silêncios já citados (NÓVOA, 2019).

Por fim, inúmeros estudos revelam que para dar os primeiros passos na realização de uma indução profissional efetiva estão, a já citada mentoria, mudança nos currículos das graduações a fim de aproximar mais a teoria da prática, orientações claras nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas para os novatos, mais tempo para a formação continuada de qualidade, estabilidade para conseguir trabalhar em uma mesma escola por um período prolongado, valorização da docência e da educação no país e, por fim, a característica que é comum a todas as profissões: a criação de políticas públicas que viabilizem a entrada do profissional no cargo público e que o façam desejar continuar na profissão por prazer e não apenas por necessidade (BERNARDO; VASCONCELOS, 2021; CRUZ et al., 2022; LIMA; CARNEIRO, 2022; NÓVOA, 2019; PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019; RABELO; PAZ, 2022; TREVISAN; ANDRADE; APARICIO, 2022).

Este estudo está longe de esgotar o tema, é necessário uma revisão mais ampla que abranja mais anos de pesquisa e que relacione cada fator apontado como as possíveis soluções para a falta de indução docente com a realidade brasileira.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, que tem como premissa levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008), no contexto desse trabalho, conhecer como as experiências que os professores iniciantes tiveram durante o ingresso e atuação como novo servidor do estado de Minas Gerais, moldaram sua identidade docente. Além disso, à luz das entrevistas dos docentes e da literatura identificou-se as lacunas existentes na indução docente da rede estadual.

A entrevista semiestruturada foi o método de coleta de dados escolhido, pois este fornece inúmeras possibilidades de informações a serem investigadas, é de simples aplicação, não limita os participantes em suas respostas e fornece margem para o pesquisador trilhar mais de um caminho ao longo da entrevista. De acordo com os estudos de Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 221) a entrevista semiestruturada,

Combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores. O entrevistador possui maior controle sobre o que se pretende saber, mas há espaço para reflexão espontânea do entrevistado sobre os assuntos abordados.

A análise dos dados foi realizada tendo como suporte a Análise de Conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Pode-se considerar tal análise como um instrumento adaptável, capaz de ser utilizado nos mais diversos tipos de pesquisa qualitativa, permitindo extrair informações relevantes de forma sistemática (BARDIN,2016).

Já com relação a seleção dos participantes, antes de realizar as entrevistas foi aplicado um questionário prévio a fim de conhecer os professores e selecionar os que tinham o perfil de interesse para a pesquisa, que incluía que todos tivessem experiência com as designações do estado de Minas Gerais e, no máximo, três anos de formados. Além disso, foram escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho, um professor que atuasse no estado como designado, um que desistiu de atuar como professor estatutário e um que desistiu da docência em algum momento em função dos contratos temporários que o estado proporciona.

Para a seleção dos pesquisados, a pesquisa foi divulgada em espaços públicos virtuais diversos. Os professores participantes da pesquisa responderam questões relacionadas à sua trajetória do momento em que participaram de uma

designação na região metropolitana de Belo Horizonte até o momento da entrevista. A região indicada foi escolhida devido à proximidade dos espaços que a pesquisadora frequenta cotidianamente.

Por fim, como produto pedagógico desta pesquisa propõe-se a criação de um projeto de extensão que envolva universidades e escolas no fomento à indução docente, com o intuito de dar voz ao que Nóvoa (2019) denomina como o primeiro silêncio que o professor iniciante vivencia, o das instituições de ensino superior, que se contentam apenas em entregar para o estudante o diploma, sem adentrar nas questões pertinentes ao mercado de trabalho.

A importância da entrevista semiestruturada para a coleta de dados

A entrevista é uma técnica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, caracterizada pelo encontro entre os pesquisadores e os sujeitos investigados. Por meio de perguntas previamente elaboradas, busca-se coletar informações tanto objetivas quanto subjetivas, contribuindo para a obtenção de dados relevantes ao desenvolvimento do estudo (BATISTA, MATOS, NASCIMENTO; 2017).

Tal método fornece ao pesquisador inúmeras possibilidades para conhecer questões humanas relacionadas a sentimentos perante determinadas situações, comportamentos, o que as pessoas fazem, porque fazem e reconhecer os padrões sob diversas circunstâncias (GUAZI, 2021). Tendo em vista o exposto, a entrevista semiestruturada pode ampliar o volume de dados coletados, pois essa permite a tomada de diferentes rumos durante a realização da entrevista, o que viabiliza a emergência de novos aspectos a serem investigados (OLIVEIRA, GUIMARÃES, FERREIRA, 2023).

Por se tratar de um método flexível, a entrevista semiestruturada deve ser utilizada de forma sistemática pelo pesquisador que deve ter em mente as implicações éticas inerentes ao seu estudo. Para Júnior e Júnior (2011) nem sempre esta técnica é utilizada com o rigor e qualidade necessários, o que pode gerar dúvidas sobre a confiabilidade deste instrumento. Segundo os autores, é necessário atenção com relação ao contexto externo, cultural e histórico que permeia o entrevistado, além disso, as opiniões pessoais do entrevistador sem embasamento prévio também podem ser uma grande barreira para a construção do conhecimento científico.

A fim de minimizar falhas metodológicas e éticas, seguiu-se o que Guazi (2021) estabeleceu como diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas, a citar seis etapas imprescindíveis para a realização desta técnica de forma eficaz. As fases são: elaboração e testagem do roteiro da entrevista, contato inicial com os participantes, realização das entrevistas, transcrição das entrevistas, análise dos dados e relato metodológico.

A primeira etapa: elaboração e testagem do roteiro da entrevista, diz respeito à construção gradual e crítica do roteiro, desse modo, as questões devem ser pré-estabelecidas com finalidade bem definida e linguagem acessível aos entrevistados. Já a testagem é recomendada com sujeitos diferentes dos entrevistados a fim de delimitar as questões e realizar possíveis ajustes nas perguntas e na postura do entrevistador a fim de tornar a entrevista oficial a mais clara possível.

Para este estudo foram realizadas duas entrevistas testes com um participante que possuía o perfil muito semelhante ao buscado pela pesquisa, de modo que tais entrevistas foram fundamentais para traçar os objetivos de cada pergunta e tornar os termos menos técnicos.

Já na segunda etapa, o contato inicial com os participantes, a autora sugere que seja realizado por telefone ou email dos participantes, destacando que o contato realizado por telefone reduz as chances de negativas. Além disso, é descrito as informações que devem ser disponibilizadas aos futuros entrevistados, sendo estas, o objetivo e relevância do estudo, qual participação cabe ao convidado, o porque ele foi selecionado, o tempo de duração aproximado da entrevista e as possíveis datas. Neste trabalho a divulgação e contato inicial com os entrevistados foram realizadas via WhatsApp, e todas as informações relevantes foram divulgadas também através do aplicativo de mensagens.

Durante a terceira etapa: realização das entrevistas, é indicado que o pesquisador chegue ao local da entrevista com antecedência para preparar e testar seus materiais, o local em questão deve ser confortável para ambos e silencioso para facilitar a transcrição das falas. O pesquisador deve ser cordial e possuir uma postura não agressiva, escutando com atenção e quando necessário complementando o roteiro da entrevista, por se tratar de entrevista semiestruturada as questões complementares são tão relevantes quanto às perguntas roteirizadas.

Buscou-se atender todos os critérios acima, tornando a entrevista leve e simples tanto para a pesquisadora quanto para os participantes. As entrevistas foram conduzidas em setembro e outubro de 2024, sendo duas realizadas de forma presencial e uma online, via Google Meet. Para as entrevistas presenciais a fim de ser mais conveniente aos professores, a pesquisadora se deslocou ao encontro dos entrevistados.

Durante as três entrevistas, não houve nenhuma interrupção externa, todos os entrevistados descreveram suas experiências de forma livre e, quando necessário, perguntas específicas foram realizadas aos entrevistados a fim de extrair o conteúdo pertinente à pesquisa. As entrevistas duraram entre 15:57 e 24:43 minutos, sendo a mais rápida justificada devido a não experiência em sala de aula pela licenciada.

Para a quarta etapa: transcrição das entrevistas, Guazi (2021) retrata que existem dois tipos de transcrições, a naturalista e a não naturalista. Na primeira, o pesquisador extrai da entrevista detalhes intrínsecos ao momento da entrevista como pausas na fala, expressões faciais, dentre outras, sendo indicada para estudos etnográficos. Já a transcrição não-naturalista, é pautada no que foi verbalizado não se atentando a outras questões, dessa forma, se trata de uma transcrição mais objetiva.

Como para este trabalho avaliamos o que foi dito pelos entrevistados sobre sua experiência, optamos pela transcrição não-naturalista. Ainda sobre a transcrição, a autora desaconselha a utilização de softwares de transcrição automática, entretanto, visando a praticidade deste processo utilizou-se o Transkriptor⁴, com o cuidado minucioso da pesquisadora em revisar os trechos que foram necessários.

A quinta etapa: análise dos dados, apresenta inúmeras possibilidades ao pesquisador, que deve escolher de forma consciente a melhor técnica de análise para o seu trabalho. Guazi (2021, p. 14) afirma que,

É necessário confrontar as respostas dos participantes e identificar a existência ou não de padrões e de pontos de aproximação ou distanciamento entre os dados obtidos.

⁴ **Transkriptor**. Disponível em: <<https://transkriptor.com/app/dashboard/>> Acesso em: 10 de mar. 2025.

Além disso, são apresentadas duas formas de segmentação da análise, por participante ou por temática, para a autora, a primeira descreve com detalhes o envolvimento de cada entrevistado de forma individual, o que torna a compreensão do texto mais simples, mas por outro lado, pode deixar o texto repetitivo. Já a análise por temática foca mais nos padrões identificados, o que pode prejudicar a análise individual. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, optamos pela análise de conteúdo e por este motivo analisamos as entrevistas por três temáticas principais.

Por fim, a sexta etapa: relato metodológico, reitera a confiabilidade deste instrumento de coleta de dados, é descrita a necessidade de expor minuciosamente todas as tomadas de decisão durante a pesquisa. Dessa forma, as escolhas relacionadas às questões, ao local da entrevista e os critérios pré-estabelecidos devem ser justificados ao leitor a fim de aumentar a confiança dos leitores sobre o trabalho realizado. Para esta pesquisa, dedicamos algumas páginas ao relato metodológico a fim de aumentar a confiabilidade nas informações repassadas.

Por tudo isso, o uso da entrevista semiestruturada proporcionou uma abordagem metodológica rica e detalhada neste estudo, permitindo a coleta de dados relevantes sobre o tema investigado. As etapas seguidas, desde a elaboração do roteiro até o relato metodológico, garantiram não apenas a qualidade e a confiabilidade do trabalho, mas também o respeito aos princípios éticos que permeiam a pesquisa científica. Assim, o presente estudo contribui para o avanço do conhecimento, oferecendo reflexões valiosas sobre o uso dessa técnica e destacando sua relevância para a pesquisa qualitativa.

A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica metodológica sistemática empregada para interpretar e entender conteúdos textuais, discursos, falas, e várias outras formas de comunicação. Para Bardin (2016), esta técnica organiza, codifica, e interpreta os dados utilizando critérios já estabelecidos, possibilitando a extração de significados claros e aqueles que são subentendidos das mensagens analisadas. O processo de análise de conteúdo é geralmente dividido em três grandes etapas: a pré-análise, onde se organiza preliminarmente o material, definindo-se o corpus, os objetivos e até as hipóteses da pesquisa, em seguida, vem a exploração do material,

momento em que se procede a codificação, definindo as unidades de registro, as de contexto e também as categorias, e, por fim, a análise dos resultados e sua interpretação, que envolve a sistematização dos dados e a reflexão (BARDIN, 2016). Para este trabalho, a análise se voltará sobre os principais temas discutidos nas entrevistas.

As unidades de registro, por sua vez, representam a menor unidade significativa de análise, ou seja, os fragmentos de conteúdo que serão codificados (Franco, 2005). Estas poderiam ser palavras, frases, temas, personagens ou acontecimentos, ou qualquer outro fragmento significativo para o objeto de estudo. Franco (2005) demonstra, que a unidade de registro é a menor parte do conteúdo que é analisada de acordo com as categorias que foram definidas para análise. Bardin (2016) enfatiza também que estas unidades são determinadas por critérios teóricos e o tema pode ser uma unidade central para interpretar o material coletado.

Já as unidades de contexto, são os trechos maiores que contextualizam as unidades de registro, fornecendo o suporte para a interpretação dos fragmentos menores. Essas unidades de contexto podem ser uma frase, um parágrafo, ou um texto mais complexo, a depender do que será analisado. Bardin (2016) lembra que escolher o recorte da unidade de contexto requer cuidado, para não perder a riqueza da informação nem extrapolar o necessário para a análise.

As categorias, essenciais para a análise de conteúdo, são um sistema de classificação, no qual as unidades de registro com ideias ou temas similares são sistematizadas e organizadas para a análise. As categorias podem ser definidas de antemão ou surgirem a partir da análise do material, ou a depender do estudo, as categorias podem ser uma mescla dessas duas formas, em um modelo híbrido (SAMPAIO et al., 2022). O agrupamento em categorias ajuda o pesquisador a encontrar padrões, temas que se repetem e inferências cruciais para o estudo. Para este trabalho as categorias surgiram antes da análise do material, a partir do que notou-se mais relevante para a investigação em questão.

Portanto, a análise de conteúdo é uma metodologia que, organizando o material em unidades de registro, com ajuda das unidades de contexto e categorias, permite uma interpretação sistemática dos dados qualitativos. Essa técnica é bastante usada em pesquisas humanas e sociais, conferindo rigor e clareza na análise de textos diversos (MORAES, 1999; BARDIN, 2016).

Relato metodológico

Os critérios pré-estabelecidos

Para a seleção dos professores, divulgou-se a pesquisa através dos grupos de WhatsApp das escolas e instituições de ensino superior que a pesquisadora tem alcance.

Os perfis incluíram que todos tivessem participado de, ao menos, um edital para a contratação temporária e tivessem, no máximo, três anos de formados. Além disso, algumas características relacionadas ao vínculo empregatício no momento da entrevista também foram colocadas, buscando-se um professor que atuasse no estado como designado, um que desistiu de atuar como professor estatutário e um que desistiu da docência em algum momento devido aos contratos temporários que o estado proporciona.

Tendo em vista o tempo de graduado dos professores, o prazo exigido foi de, no máximo três anos pois, para Huberman (2013), de 2 a 3 anos é o período no qual pode-se considerar o professor como iniciante, fase em que as aprendizagens sobre a profissão são mais intensas. Segundo o autor, nesta fase os iniciantes experienciam dois estágios: a sobrevivência e a descoberta. A primeira se caracteriza por momentos difíceis que levam o professor a questionar sua capacidade de sobreviver aos conflitos pertinentes ao seu trabalho, sejam estes relacionados aos alunos ou a questões administrativas como o tipo de contrato, os diários de classe, a relação com a coordenação escolar, dentre outros. Ainda segundo Huberman (2013), por outro lado, a fase da descoberta sustenta o professor em sala de aula, sendo caracterizada como a fase do entusiasmo com o novo, o contato agradável com colegas de profissão, dentre outros aspectos positivos. Os entrevistados que estão em sala de aula relataram aspectos que corroboram com ambas as fases.

Com relação ao vínculo empregatício dos professores, foram analisados três perfis distintos: um professor que, no momento da entrevista, trabalhava sob o regime de contratação temporária do estado, outro que havia optado por deixar temporariamente o serviço público estadual para atuar na iniciativa privada e, um terceiro, que decidiu se afastar da docência por um período devido às condições dos contratos temporários oferecidos pelo estado. A partir dessas diferenças frente ao mercado de trabalho, o objetivo foi identificar discrepâncias e similaridades nas

experiências vivenciadas, tanto durante a participação em editais de contratação temporária quanto ao longo dos contratos firmados.

Dessa forma, tornou-se possível analisar como as diferentes experiências durante a participação nos editais e o dia a dia em sala de aula influenciaram as trajetórias desses professores, e questionar em quais momentos a indução docente seria importante para incentivar a permanência ou o bom desempenho profissional.

Critérios para a elaboração dos questionários e das perguntas da entrevista semiestruturada

Para a construção do questionário online buscou-se objetividade, de modo que as perguntas inseridas tivessem a finalidade de traçar o perfil mais adequado à pesquisa. A partir desta coleta prévia de dados foi possível entrevistar apenas pessoas que poderiam ter relatos condizentes com a pesquisa. A entrega dos questionários foi realizada via WhatsApp.

As questões apresentadas foram as seguintes:

1. “Qual o ano e mês em que concluiu a licenciatura?” Com essa pergunta, identificou-se professores com mais de três anos de carreira, estes não foram selecionados para entrevista.
2. “Já participou de quantas designações?” Essa questão teve como objetivo priorizar professores que já passaram por diversas designações, buscando maior diversidade de experiências relatadas.
3. “Alguma situação chamou sua atenção durante uma designação?” Esperavam-se respostas que trouxessem casos vivenciados nas designações, sendo selecionados os mais relevantes ou recorrentes.
4. “Já participou de concurso público para cargo de professor?” Essa pergunta visava compreender as perspectivas de futuro desses profissionais.
5. “Atua como professor? Se sim, na esfera pública (municipal, estadual ou federal) ou privada?” A partir dessa questão, foram identificados os três perfis buscados.
6. “Caso não trabalhe como professor, por que não atua mais na profissão?” Direcionada a licenciados fora da carreira docente, essa pergunta buscou relacionar o instituto das designações à desistência da profissão.

7. Por fim, “Caso trabalhe apenas em escola privada, por que não optou pela escola pública?” Essa questão foi destinada a docentes atuantes na esfera privada, com o objetivo de explorar a relação entre o instituto das designações e a não escolha pela esfera pública.

O questionário foi respondido por sete professores, dos quais cinco se enquadravam nos perfis buscados, entretanto, dois não se mostraram disponíveis para a entrevista. Sobre os demais, dois já são professores há mais de três anos. Dessa forma, três, um de cada perfil pré-estabelecido foram selecionados para a fase da entrevista. Os nomes fictícios e o perfil dos entrevistados são: Marcos, professor que, no momento da entrevista, atuava no estado como designado; Gustavo, que já trabalhou como contratado do estado, mas no momento da entrevista trabalhava apenas no setor privado e; Ana, que já participou de dois editais para trabalhar como contratada, não conseguiu um cargo e à época da entrevista trabalhava como agente escolar em uma escola municipal.

Com relação aos métodos estabelecidos para a construção das perguntas realizadas durante as entrevistas, buscou-se estabelecer uma ordem cronológica que suscitasse momentos marcantes do antes, durante e depois da participação em um edital para a contratação temporária de professores, a fim de reconhecer em quais momentos diferentes narrativas se encontravam devido às designações.

As perguntas roteirizadas para as entrevistas foram:

1. “Como você descobriu que as designações existiam?” Essa questão busca entender em que momento os entrevistados conheceram as designações e como esse processo facilitou ou não o ingresso desses professores a carreira docente.
2. “Nas primeiras vezes que você apresentou os documentos nas escolas, como você se sentiu? Como você acredita que as outras pessoas se sentiam? Descreva este momento.” O objetivo foi entender como o momento da análise da classificação e documentação dos professores é percebida pelos mesmos e quais seus impactos nestes profissionais.
3. “Existe algum momento em especial que você se lembra?” Essa pergunta visou trazer à memória dos participantes momentos nos quais as contratações marcaram sua vida profissional, lembrarem

momentos que foram cruciais para o entendimento deles de como as designações funcionam.

Estas foram as únicas perguntas iniciais roteirizadas em comum para os três entrevistados, as demais, apresentada a seguir, foram direcionadas exclusivamente para os professores que já possuíam um contrato temporário, Marcos e Gustavo:

4. “Nos seus primeiros dias na escola como foi a acolhida? Teve algum tipo de mentoria ou foi difícil para você se adaptar? Descreva com detalhes”. Para essa questão procurou-se saber se a indução docente ocorreu de alguma maneira e se sim como foi realizada, caso contrário quais os possíveis impactos.

A última pergunta roteirizada foi realizada aos três participantes:

5. Quais são suas perspectivas para o futuro? Neste momento levantou-se expectativas de trabalhar novamente ou não como servidor público, o porquê de tal pretensão e como esta se relaciona com o instituto das designações.

A fim de garantir que os relatos permanecessem alinhados com o objetivo da pesquisa, foram adicionadas perguntas complementares na medida em que as questões roteirizadas eram respondidas. Essas perguntas foram elaboradas de forma personalizada para cada entrevistado, com o intuito de esclarecer e obter mais detalhes sobre as situações descritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando facilitar a compreensão dos resultados apresentou-se *a priori* a análise de conteúdo por meio do quadro 1 abaixo.

Análise de conteúdo das entrevistas		
Unidade de registro		
Acesso inicial	Primeiros dias de aula e experiências	Perspectivas para o futuro
Unidade de contexto	Unidade de contexto (Marcos e Gustavo)	Unidade de contexto
Desinformação sobre as contratações.	Despreparo dos profissionais da direção e do pedagógico para acolher o professor novo.	Pretende tentar designação novamente.
Dificuldade com relação a documentação exigida nos editais	Não mentoria por parte dos demais professores.	Pretende fazer concurso pela estabilidade que ser servidor público fornece.
Ambiente hostil durante as contratações.	Os principais problemas de desempenho no trabalho estão ligados a condutas cotidianas na escola, e não ao ato de ensinar.	
Rivalidade entre os professores.	Mal estar gerado pelos contratos curtos.	
	Desmoralização profissional.	
Categorias	Categorias (Marcos e Gustavo)	Categorias
Desinformação	Despreparo	Permanência
Inseguranças	Desmoralização profissional	Estabilidade

Quadro 1. Unidades de registro, de contexto e categorias emergidas da análise das entrevistas realizadas.

As unidades de registro “Acesso inicial”, “Primeiros dias de aula e experiências” (as unidades de registro “Primeiros dias de aula e experiências” são exclusivamente destinadas aos professores Marcos e Gustavo, pois a Ana não havia lecionado até o momento da entrevista) e “Perspectivas para o futuro” foram assim descritas devido aos três tempos que foram solicitados aos entrevistados, sendo descritas experiências sobre o antes, o durante e suas pretensões futuras a partir do que viveram como contratados nos anos iniciais na profissão. Dessa forma, foi possível compreender com clareza a trajetória dos professores.

À luz da perspectiva de Nóvoa (2019), que descreve a trajetória do professor iniciante por meio de três silêncios cronológicos, foram construídas as unidades de registro desta pesquisa. O primeiro silêncio refere-se às instituições de ensino superior, que pouco preparam os futuros docentes antes de seu ingresso no mercado de trabalho. O segundo diz respeito às políticas públicas, marcadas por tentativas falhas de inserção profissional e pelas experiências iniciais nas escolas. Já o terceiro silêncio se manifesta no contexto da atuação docente, quando

professores experientes deixam de promover ações de indução e apoio aos iniciantes, comprometendo sua permanência e desenvolvimento na carreira.

As questões roteirizadas realizadas para a unidade de registro “Acesso inicial” são: “Como você descobriu que as designações existiam?”, “Nas primeiras vezes que você apresentou os documentos nas escolas, como você se sentiu? Como você acredita que as outras pessoas se sentiam? Descreva este momento” e “Existe algum momento em especial que você se lembra?”. Já as perguntas roteirizadas feitas para a unidade de registro “Primeiros dias de aula e experiências” são: “Nos seus primeiros dias na escola como foi a acolhida? Teve algum tipo de mentoria ou foi difícil para você se adaptar? Descreva com detalhes”. Por fim, a questão roteirizada realizada para a unidade de registro “Perspectivas para o futuro” foi: “Quais são suas perspectivas para o futuro?”

Ao considerar-se as unidades de contexto, estas são frases curtas que demonstram os principais relatos, inseguranças e experiências expostos ao longo das três entrevistas. As categorias “Desinformação e Descaracterização profissional” resumem em poucas palavras os relatos descritos na unidade de registro “Acesso inicial”. As categorias “Despreparo e Inseguranças”, por sua vez, apontam o que foi narrado na unidade de registro “Primeiros dias de aula e experiências”. Por fim, as categorias “Permanência e Estabilidade” condensam o representado em “Perspectivas para o futuro”.

Análise dos resultados

Desinformação e Inseguranças

“Eu não sabia o nome do portal que acessava para ver as vagas, eu não sabia da lista de documentação completa que tinha que levar, nada disso.”

Prof. Gustavo

Ao concluir a graduação, os estudantes deixam os desafios relacionados às provas, aos seminários para apresentar, ao trabalho de conclusão de curso, dentre outras dificuldades relacionadas à vida universitária e ficam frente a um mundo

desconhecido. O mercado de trabalho se torna um grande enigma a ser decifrado pelos egressos.

Aos que, após se licenciarem, desejam atuar como professores da educação básica formal em Minas Gerais, existem dois caminhos possíveis: a contratação em escolas privadas ou a admissão no serviço público e ambos possuem suas peculiaridades. Ao tentar ingressar nas instituições privadas, a distribuição de currículos, participação em processos seletivos e a indicação de colegas de trabalho são fundamentais para tentar uma vaga. O professor Gustavo, no momento da entrevista, trabalhava no setor privado e relatou:

“Só consegui a minha vaga porque fui indicado pelo antigo professor de matemática que optou por sair da escola.” (Prof. Gustavo)

Já aos que tentam iniciar sua carreira profissional docente no setor público, a realização de concursos públicos e a participação em editais de contratação temporária são as alternativas possíveis. Àqueles que não são aprovados ou não são convocados nos concursos públicos, a alternativa restante é a contratação temporária (designações).

As designações são muito confusas para iniciantes, faltando clareza sobre as inscrições, os documentos e os critérios de seleção dos melhores classificados. Isso fica evidenciado nos excertos a seguir:

“Eu já estava trabalhando na iniciativa privada e ninguém que trabalhava comigo sabia das designação.” (Prof. Gustavo)

“Eu fui em uma palestra oferecida pela Residência Pedagógica aí nessa palestra falaram que existiam as designações mas sem detalhes.” (Prof. Ana)

“Eu descobri que as designações existiam por meio da minha namorada, ela é sobrinha de professora que já trabalhou como designada.” (Prof. Marcos)

“Uma professora, certa vez, comentou que estava planejando uma aula sobre designações. Ela perguntou se a gente queria participar, e, mesmo sem muitos de nós termos ideia do que se tratava, respondemos que sim. No entanto, a aula nunca aconteceu, e acabei descobrindo o que eram as designações só mais tarde.” (Prof. Marcos)

Os relatos dos professores sobre o acesso inicial vão ao encontro ao que Nóvoa (2019) descreve como o silêncio das instituições de ensino. Este silêncio ocorre quando os estabelecimentos de ensino superior se isentam de explicar ao estudante como ingressar no mercado de trabalho, não o instruindo sobre as possibilidades e limitações pertinentes à área escolhida. As universidades se ocupam apenas com o conteúdo a ser ministrado ao graduando, deixando de lado as questões pertinentes ao mercado de trabalho, dessa forma, os egressos encontram dificuldades ao final do curso e precisam buscar essas informações sem uma instrução inicial, o que torna o processo de conseguir as primeiras aulas mais desgastante e demorado:

"Foi um grande desespero arrumar a documentação. Quando me formei, conversei com alguns colegas, e todo mundo foi tentar a designação junto, na cara e na coragem. Muitos acabaram enfrentando problemas com a documentação. Felizmente, eu nunca tive esse tipo de problema, mas só porque já tinha sido avisado por colegas que passaram por isso. Então, eu tinha uma noção do que levar. Mesmo assim, é uma amolação sem fim".
(Prof. Marcos)

"Quando fiz a inscrição já comecei a ver a documentação, e aí começa a dificuldade, viu! Por se tratar da primeira vez eu lembro de ter ligado duas ou três vezes na Metropolitana B pedindo para confirmar se eu estava com todos os documentos certos, mas era uma má vontade do pessoal pelo telefone. Eu dizia: "Estou com uma cópia disso, uma cópia daquilo cópia, uma cópia daquilo outro" e respondiam da Metropolitana B "está tudo certo!", mas não estava, eles queriam desligar o telefone o mais rápido possível. Quando eu fui participar das disputas presenciais é que eu vi qual era a documentação correta". (Prof. Gustavo)

"Tem o exame de aptidão para o trabalho que precisamos levar mas eu não sabia, só fui saber quase no dia de ir à designação, precisei marcar rapidinho para fazer porque eu nem tinha noção do que era. A documentação não é muito clara, principalmente para quem está indo pela primeira vez". (Prof. Ana)

Outra omissão que os professores iniciantes vivenciam é o que Nóvoa (2019) descreve como o silêncio das políticas públicas, desde problemas envolvendo as

resoluções relacionadas às designações que não citam a inserção de novos profissionais até a linguagem dos editais que é técnica e, muitas vezes, de difícil compreensão e acesso (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018). Todos os professores entrevistados relataram problemas relacionados à clareza e acesso aos editais e resoluções, o que gera situações de desgaste emocional ao comparecerem para participar dos editais, de modo que os relatos demonstram a descaracterização a qual esses profissionais são submetidos:

“Por mais que ninguém queira o mal de ninguém, mas você só vai se dar bem se alguém se der mal, então você acaba querendo indiretamente”.
(Prof. Marcos)

“Nesse dia foi bem complicado, eu presenciei uma briga entre pessoas com nível superior, eu nunca vi tanta gente com instrução brigando no mesmo ambiente. Neste dia queria chamar a polícia para fazer boletim de ocorrência falando que a documentação estava certa ligando para não sei quem da secretaria isso 10 horas da noite”. (Prof. Gustavo)

“O pessoal vai para lá preparado para tentar fazer o outro ser demitido. É impressionante essa disputa de designação, quando o primeiro colocado pega as aulas o segundo já começa a falar “não, mas o documento tal tá aí?” como se ele fosse fiscal”. (Prof. Gustavo)

As situações descritas pelos entrevistados podem originar o que Duarte e Silva (2018) percebem em seu trabalho, pois a desunião entre os docentes dentro de uma escola levam ao enfraquecimento da categoria e a desvalorização dos profissionais, de modo que “os conflitos tanto podem surgir tanto dentro como fora da escola, mas acabam, inexoravelmente, refletindo-se no trabalho pedagógico escolar dos professores” (FERREIRA, 2014, p. 10) acarretando em um mau desempenho dos estudantes nas avaliações externas. De acordo com os relatos coletados neste trabalho, percebe-se que a desunião da classe advém antes mesmo do cotidiano na escola, desde o durante as contratações e gerando reflexos no cotidiano escolar. Em entrevista com um professor, Duarte e Silva (2018) descreveram,

Eu acho que são pouco ligados, a categoria é muito fraca, porque até a questão mesmo de concursado aqui na escola, são muito poucos concursados, a maioria são designados. [...] A maioria, eu não sei se é a

maioria, mas boa parte é designado e todo ano o designado troca, porque tem que haver uma nova designação; são raros os casos que continuava a designação. Isso faz com que os professores não tenham uma causa unida, porque vai renovando o número de professores (Márcio) (DUARTE E SILVA, 2018, p.32).

Tendo em vista que o ativismo docente é parte fundamental do ser professor (MOCKLER, 2011), nota-se uma descaracterização nesse setor, afinal o engajamento político é uma luta coletiva, que para alcançar grandes conquistas precisa de uma classe unida em prol de desejos em comum. Tal ruptura da identidade pode levar os professores iniciantes a não conseguirem espaço para reivindicarem por melhores condições de trabalho, afinal estão preocupados com a documentação e classificação que são impostas e devido aos curtos contratos não têm tempo para unirem-se aos demais professores nas questões políticas.

A superficialidade das relações políticas dos professores os afasta da essência de sua profissão, afinal a dignidade da prática docente faz “tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996). O professor incapacitado de ser politicamente engajado deixa de ser crítico e pode se tornar um técnico reproduzindo o que as leis, normas e resoluções exigem.

Além das questões relacionadas aos interesses políticos, as designações afastam aqueles que desejam lecionar da carreira docente (LAPO; BUENO, 2023). Em seu relato, a entrevistada Ana revela seus motivos de ter desistido temporariamente de dar aulas:

“Acabei desistindo das designações porque a minha classificação é muito alta, não tenho chances de concorrer com quem já trabalha a anos”. (Prof. Ana)

“Para sair do meu emprego que é certo no município para pegar uma designação de um contrato de um mês para mim não vale a pena, tipo assim, as horas compensam, mas financeiramente para mim não rola”. (Prof. Ana)

O relato de Ana reforça o que Bego e Ferrari (2018) demonstram em seu trabalho, que as questões salariais e o descaso com a profissão docente afastam os professores da profissão. A precariedade dos contratos que “sobram” aos professores iniciantes merece destaque, pois licenciados que não possuem tempo

de serviço como designados não conseguem disputar as vagas com maior número de aulas e/ou com um longo período de duração, o que os leva a conseguirem apenas cargos com curta duração e/ou com poucas aulas, o que torna financeiramente inviável para muitos assumir esses cargos.

Além disso, para Rabelo e Paz (2022) o despreparo dentro das universidades acaba culminando na desistência da profissão, afinal a universidade não fortaleceu os estudantes para a realidade que irão enfrentar, sendo assim, novamente o silêncio das instituições de ensino é evidenciado (NÓVOA, 2019).

A desistência de Ana da carreira devido ao número alto de classificação atribuído a ela, por não possuir tempo de serviço, levanta questionamentos sobre a forma de contratação, que inviabiliza o ingresso dos professores iniciantes e privilegia aqueles que já possuem maior tempo de experiência. Tal afastamento dos professores iniciantes pode levar a impactos também aos estudantes mineiros, afinal, estes acabam perdendo a oportunidade de conhecerem metodologias diferentes de ensino e descobrirem a vida escolar junto a um professor em formação, que precisa aprender com seus alunos a lecionar (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Despreparo e Desmoralização profissional

“Algumas escolas aparentam não ter ninguém que consegue explicar direito tudo que tem que fazer, por exemplo, uma coisa que eu sofri muito no meu primeiro ano foi com o DED (Diário Eletrônico Digital), eu não tinha nem noção de como preenchia, e ninguém me explicava, aparentemente ninguém tem tempo para ajudar um novato. Depois a direção começou a me cobrar o preenchimento do diário, sendo que não me ensinaram a usar... Infelizmente o primeiro ano é quebrar a cara mesmo não tem o que fazer”.
(Prof. Marcos)

O período inicial compreende o momento em que “o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3), sendo assim, é fundamental para a construção da identidade profissional.

Aprender a ser professor pode ser uma tarefa árdua àqueles que não recebem instrução prévia, pois o trabalho docente é complexo por se tratar de uma profissão na qual é necessário interagir com inúmeras pessoas, ensinar, avaliar, interpretar comportamentos, preparar aulas, atender a demanda dos pais, da gestão pedagógica e lidar com questões burocráticas inerentes ao trabalho, como o preenchimento dos diários.

As experiências vividas por professores iniciantes mostram diferentes realidades quanto ao acolhimento nas instituições escolares. Como relata o professor Marcos:

“Na minha primeira experiência como contratado na escola, eles (equipe pedagógica) me acompanharam e me entregaram um calendário com uma pastinha contendo orientações sobre a escola, me apresentaram na sala dos professores, me levaram para conhecer o diretor, apresentaram o vice e eu já saí da escola com o regimento escolar, tudo prontinho. Mas já estive em escolas que eu saí da designação com o meu horário e fui direto para a sala de aula, sem orientações prévias”. (Prof. Marcos)

Em contrapartida, o professor Gustavo compartilha uma experiência mais desafiadora:

“Se não me engano no dia seguinte à contratação, eu já estava na sala de aula, eu tinha três turmas da EJA e duas turmas do regular, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. No início foi complicado, aparentemente ninguém queria informar muita coisa. Os outros professores estavam preocupados com seu trabalho dentro da sala de aula, não queriam parar o que estavam fazendo para me ajudar. Quando eu perguntava sobre como era o calendário e as regras da escola ninguém falava nada, diziam que em breve iriam me procurar. A coordenadora pedagógica do turno da noite ficava mais tempo brigando com os alunos fora de sala de aula do que fazendo trabalho de coordenadora pedagógica mesmo. Eu fiquei um mês na escola sem conhecimento de como acessar o DED (Diário Eletrônico Digital) e sem receber o calendário escolar”. (Prof. Gustavo)

“Eu consegui lidar com as turmas muito bem, o problema que eu não quis ficar no estado foi com os colegas de trabalho que eu tive. Principalmente a coordenadora pedagógica que era totalmente despreparada, me mandava mensagem questionando as coisas e quando eu respondia ela ignorava a resposta e ficava reclamando. Teve um dia que eu já estava sobrecarregado, e pensando em desistir, aí no meu dia de folga a

coordenadora começou a me mandar mensagem, porque ela não conseguia entender um e-mail simples que eu tinha mandado. E não havia ninguém disponível para me ajudar, mas sempre me cobravam sobre os prazos e atividades para entregar. Por não depender apenas do salário da escola pública acabei desistindo de trabalhar no estado e continuei na esfera privada, mesmo recebendo menos". (Prof. Gustavo)

As experiências desses professores, logo nos seus primeiros dias de aula, ilustram o que Nóvoa (2019) descreve como o silêncio dos professores mais experientes em relação aos professores iniciantes. Segundo o autor, os professores já em exercício deveriam ter maior compromisso com os seus colegas de profissão, entretanto, demonstram desinteresse ou indiferença com a construção de outros profissionais. Dessa forma ressalta-se que:

O professor precisa estar na sala de aula com os alunos, é bem provável que boa parte das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, tenham sido aprendidas por uma iniciativa individual do professor. Ou seja, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019).

Por não existirem políticas públicas que tornem a inserção profissional responsabilidade de alguém na escola, o professor iniciante fica entregue à própria sorte, o que pode ocasionar em um esforço de adaptação muito grande ou até na desistência desse profissional (DESSOTTI, 2017), como foi o caso do professor Gustavo. Já o professor Marcos relatou experiências iniciais mais tranquilas, com a apresentação aos espaços e equipe de trabalho o que, em seus relatos, influenciou em sua permanência na docência.

Seguindo com os depoimentos sobre a relação com os demais profissionais Marcos disse:

"Certa vez um professor pediu para eu me levantar porque eu estava sentado no lugar dele, eu tinha acabado de ser contratado na escola, não sabia se existiam lugares marcados, por isso me levantei, depois eu percebi que não existe isso, o professor fez isso porque eu era novato. Existia nessa escola uma rivalidade entre professores designados e efetivos, nós (contratados) ficávamos em pé ou sentados longe da mesa no horário de lanche, e os efetivos se sentavam à mesa". (Prof. Marcos)

O relato do professor Marcos remete ao que Dessotti (2017), em sua pesquisa sobre a constituição do professor iniciante, descreve como o isolamento docente, que em muitos casos é ocasionado devido à falta de apoio da coordenação

e demais professores. E esse isolamento também é gerado graças ao julgamento e falta de confiança dos demais profissionais. Os desentendimentos entre professores efetivos e designados não é relatado apenas pelos professores Marcos e Gustavo, mas também na pesquisa de Augusto (2004) sobre a organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais, quando relata uma categoria fragmentada, na qual são frequentes desentendimentos entre designados e efetivos devido às diferenças salariais. Acrescenta-se que devido a ausência de um coletivo docente coeso, a classe se torna frágil e incapaz de acolher novos integrantes (NÓVOA, 2019).

As consequências de um acolhimento precário pode deixar marcas na forma que se aprende a ensinar e os professores desta pesquisa estão moldando sua identidade profissional. Sendo assim, estes estão formando quem serão ao longo da sua vida profissional. A criação da identidade docente, “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA; 1995, p.16), será construída à medida que o professor experiencia o dia a dia na escola e testa diferentes formas de se relacionar com os colegas, alunos e pais.

Para Perrelli et al. (2013) “o professor que somos está intrinsecamente ligado à pessoa que somos quando ensinamos” (p. 38), sendo assim, se ao aprender a ensinar o professor está inseguro, sem apoio para lidar com as difíceis situações que aparecem e sentindo-se sobrecarregado corre-se o risco de entender que ser professor é difícil mesmo, e não há o que se fazer, se for forte o suficiente para continuar terá que suportar as situações de descaracterização profissional, como sentar-se em outro lugar e aguentar as cobranças sem aviso prévio. Freire (1996, p. 34) remete a este discurso ao expor que,

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós (professores), no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

O autor também aponta que o compromisso ético do educador se manifesta não apenas no ensino, mas também na reivindicação de condições justas de trabalho, o que inclui ser ouvido, valorizado e acolhido em sua profissão (FREIRE, 1996). A experiência do professor Gustavo demonstra que, mesmo diante de perdas salariais, opta por trabalhar na escola privada onde se sente mais respeitado

demonstra que a valorização vai além do aspecto financeiro, estando ligada ao pertencimento, às relações humanas e à legitimidade do seu papel como educador.

Em outro momento da entrevista, o professor Gustavo retoma a sua fala sobre a relação com os colegas de trabalho, o que demonstra o quão relevante esta foi para a sua desistência do setor público:

“Deixei de trabalhar no estado mais por causa do estresse dos colegas de trabalho do que dos alunos, porque dentro de sala de aula eu já sabia como os meninos eram, já estava preparado. Mas me surpreendi negativamente com meus colegas de trabalho, o ambiente era horroroso”. (Prof. Gustavo)

Pelas falas dos professores Marcos e Gustavo nota-se que mais complexo do que o momento de apresentar a documentação durante um edital de seleção temporária pode ser a permanência na escola. A indução docente surge como uma necessidade por se caracterizar pela orientação do professor em inserção profissional, auxiliando-o, dessa forma, a permanecer no trabalho (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Tendo isso em vista, Marcos revela que a indução docente em seu caso ocorreu de forma parcial, pois apesar de alguns conflitos com professores efetivos, relacionados aos lugares à mesa na sala dos professores, demonstrando uma exclusão dos professores novatos na escola, contou com o apoio da coordenação pedagógica com as orientações básicas relacionadas à rotina escolar e permaneceu na instituição em que conseguiu sua primeira designação.

Já o professor Gustavo não conseguiu permanecer na escola, relatando que não houve apoio da coordenação pedagógica e dos demais professores, e que isso foi crucial para sua decisão de sair da escola pública. A mentoria por parte de professores mais experientes é uma das formas de realizar a indução docente e fomentar a permanência dos professores novatos. Apesar de ser uma alternativa que apresenta resultados significativos em países da América do Norte e da Europa (CRUZ et al., 2022), a mentoria pode ser complexa, pois corre-se o risco de tornar-se mais uma atribuição ao professor experiente, que já está sobrecarregado. Além disso, apesar de se tratar de uma excelente ferramenta, a mentoria de forma isolada não é suficiente para cobrir o desamparo que esses novos profissionais sentem (LIMA; CARNEIRO, 2022).

É evidente que a permanência ou a desistência dos professores na profissão não pode ser explicada apenas por determinadas situações, pois envolve suas subjetividades, de modo que o que é essencial para um pode não ser para outro. No

entanto, não se pode ignorar a influência da indução docente na relação que esses profissionais estabelecem com seu trabalho.

A indução docente envolve desde a mentoria realizada por professores mais experientes até mudanças significativas nos currículos das universidades, que deveriam ter como foco principal a aproximação dos estudantes com a realidade escolar. Segundo Nóvoa (2016), é urgente que as instituições de ensino superior assumam um compromisso mais efetivo com a educação básica, inserindo os futuros docentes no cotidiano das escolas. Essa integração é essencial para garantir uma formação de qualidade, pois, sem ela, o ensino também se fragiliza. A ausência de uma formação sólida compromete o aprendizado dos alunos ao longo da educação básica e, conseqüentemente, impacta negativamente tanto a qualidade dos profissionais formados quanto o próprio desempenho das universidades.

Por fim, a indução docente se fundamenta, sobretudo, em políticas públicas que atribuem a responsabilidade pela integração profissional a diversos agentes envolvidos na formação continuada dos jovens professores, como a equipe pedagógica, os docentes mais experientes e as instituições de ensino superior (BERNARDO; VASCONCELOS, 2021; CRUZ et al., 2022; LIMA; CARNEIRO, 2022; NÓVOA, 2019; PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019; RABELO; PAZ, 2022; TREVISAN; ANDRADE; APARICIO, 2022).

Permanência e Estabilidade

“Eu pretendo sim voltar a trabalhar como professor no estado, mas efetivo, acho que daqui a pouco deve abrir um concurso”. (Prof. Gustavo).

Todo profissional recém formado preocupa-se com a construção de uma carreira sólida e que proporcione condições para a realização dos seus sonhos. Por este motivo, a aprovação em um concurso público torna-se um objetivo de vida, trazendo consigo a estabilidade e o plano de carreira proporcionado pela efetivação e o abandono das incertezas geradas pelos contratos temporários é essencial para os professores que participaram dessa pesquisa. Ainda assim, apesar das relações precárias estabelecidas anteriormente, manter-se no estado ainda é a melhor alternativa segundo os participantes da pesquisa.

“Quero voltar (como efetivo) mais por causa da estabilidade do que pelo salário, para mim é muito importante a estabilidade de ter um emprego todo ano, sem depender das designações”. (Prof. Gustavo)

“Passar no concurso do Município ou passar em concurso do estado é a melhor alternativa que eu vejo”. (Prof. Ana)

“A minha próxima meta profissional, no momento, é efetivação, eu quero pelo menos um cargo efetivo por causa da segurança. No começo de ano a incerteza que me dá é o que me mata é o que me corrói”. (Prof. Marcos)

A ânsia de permanecer como professor estatutário apesar do que já foi descrito demonstra questões importantes sobre a realidade docente, dentre estas, a estabilidade como forma de se afirmar na profissão, as condições do mercado de trabalho e as relações intraescolares.

Ao observar o relato do professor Gustavo, nota-se que a pauta salarial é colocada em segundo plano, enquanto a estabilidade é fundamental. Outros trabalhos também apontam a estabilidade como fator primordial para a permanência dos recém formados e para a realização de um trabalho de qualidade (FAVATTO, BOTH, 2019; SOARES, RIANI, 2024), pois “professores não efetivos têm menos estabilidade, acesso reduzido à proteção social do serviço estadual, menor participação nas decisões da escola e menos oportunidades de progresso na carreira docente” (SOARES; RIANI, 2024, p. 59). Estes fatores relacionam-se de forma direta com os relatos coletados, afinal o que é constantemente apontado como desafio para os professores desta pesquisa é a relação com os colegas de trabalho e a incerteza sobre permanência nos ambientes escolares.

Além disso, o curto prazo dos contratos temporários pode ser comprometedor para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para o trabalho dos professores. Segundo Marcos,

“Existe o problema de eu não conseguir dar continuidade no meu trabalho no ano seguinte, como o contrato acaba eu não tenho nem chance de conversar com o outro professor sobre onde eu parei na matéria, sobre como desenvolvo o trabalho com as turmas, eu acho que isso atrapalha a aprendizagem deles, porque é sempre um recomeço, afinal nenhum professor contratado conhece a turma antes, aí sempre tem que começar do

zero invés de dá continuidade a um trabalho já iniciado no ano anterior”.
(Prof. Marcos)

Segundo Soares e Riani (2024, p. 59), pode-se acrescentar também que “o maior tempo dos professores na escola permite o estabelecimento de relações e vínculos entre estudantes e professores e entre professores, o que impacta positivamente no desempenho escolar dos alunos”.

Vale destacar que o vínculo afetivo entre professores e alunos é fundamental para um desempenho acadêmico satisfatório. Além de favorecer a aprendizagem, esse relacionamento contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a motivação dos estudantes em sua trajetória escolar. Um ensino no qual existe a construção de laços, forma indivíduos mais solidários, críticos e preparados para a vida em sociedade (LEAL, 2024).

Já com relação ao mercado de trabalho, este torna a efetivação no estado ou no município a principal forma de conseguir ingressar no mercado de trabalho e manter-se empregado com progressão de carreira. Dado que o ingresso no mercado de trabalho nas instituições privadas ocorre de forma mais difícil, pois muitas vezes ocorre através da indicação de colegas, de processos seletivos e da distribuição de currículos em diferentes instituições. Além disso, a progressão de carreira a longo prazo torna-se mais interessante na esfera pública. Segundo Filho, Pessôa e Afonso (2009, p. 627),

Percebe-se que os contratos oferecidos na rede pública são consistentemente melhores do que os oferecidos na rede privada. Ou seja, a diferença de regras no sistema previdenciário é um importante fator no cômputo da renda recebida ao longo da vida. Desta forma, as aposentadorias recebidas pelos docentes da rede pública parecem ser um importante incentivo a que estes não escolham a rede privada para trabalhar.

Os concursos públicos, especialmente os promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)⁵, representam a principal esperança para os professores entrevistados nesta pesquisa. O concurso realizado em 2023, organizado pela FGV, ofertou quase 20 mil vagas e contou com etapas

⁵ Concurso Público para a SEPLAG / Secretaria de Estado de Educação - MG 03/23. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/concursos/seemg23>. Acesso em 01 de ago. 2024
Concurso Público SEE – Edital nº1/2025. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/concurso-publico-see-edital-no1-2025/>. Acesso em: 31 de julho 2025.

eliminatórias e classificatórias, como prova objetiva, redação e avaliação de títulos. Já o novo concurso, com 13.795 vagas, organizado pela Consulplan, esteve com inscrições abertas até 21 de agosto de 2025 e mantém o mesmo formato de seleção, com provas previstas para setembro do mesmo ano. O novo edital tem sido acompanhado com expectativa por professores como Gustavo, Ana e Marcos, que veem na efetivação não apenas a garantia de estabilidade profissional, mas também a possibilidade concreta de construir uma carreira sólida na educação pública. Para eles, o concurso público é mais do que uma oportunidade de emprego, é o caminho para o reconhecimento e a permanência na profissão docente.

Por fim, a partir dos relatos dos professores e das referências analisadas, fica evidente que a estabilidade profissional, garantida pela efetivação via concurso público, é um fator central para a permanência e valorização docente. Os vínculos temporários geram insegurança, dificultam o planejamento pedagógico e enfraquecem as relações interpessoais no ambiente escolar. A efetivação, por sua vez, permite ao professor estabelecer vínculos duradouros com os alunos, com a equipe escolar e com o próprio fazer docente, o que contribui diretamente para melhores resultados educacionais.

Por tudo isso, a rede pública, apesar das dificuldades enfrentadas, ainda representa a melhor alternativa quando se considera segurança no trabalho, progressão na carreira e perspectiva de aposentadoria. Assim, a construção de uma carreira sólida passa, necessariamente, pelo acesso a concursos e pela conquista da estabilidade, que garante melhores condições para o exercício da docência e para a continuidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscou-se compreender como o ingresso na carreira docente, realizada por meio das designações temporárias no Estado de Minas Gerais, influencia a formação da identidade profissional dos professores iniciantes. As entrevistas realizadas com os professores Ana, Gustavo e Marcos possibilitaram a visualização, das contradições, expectativas e impactos subjetivos e profissionais vivenciados por quem inicia sua carreira em condições de instabilidade.

A professora Ana apresentou uma narrativa marcada pela frustração. Desistiu temporariamente de atuar como professora após vivenciar os impactos negativos das designações, como a impossibilidade de continuidade pedagógica, a instabilidade contratual e a falta de políticas públicas de inserção de novos profissionais. Seu relato é carregado de frustração, pois revela uma professora que queria ingressar na carreira, mas que não encontrou condições mínimas para ser contratada. Ana mostra que, sem as políticas corretas de inserção profissional, corre-se o risco de abandonar a profissão docente e optar por trabalhos que sejam mais estáveis.

O professor Gustavo, por sua vez, representa uma trajetória marcada pela resistência. Atuando no setor público por meio de contratos temporários, ele enfrentou, ainda que por um breve período, as dificuldades de adaptação às constantes mudanças e à incerteza quanto à continuidade no cargo. A ausência de suporte, de políticas de indução e de reconhecimento institucional transformou o desejo de ensinar em um enfrentamento cotidiano, marcado por barreiras que frequentemente levam ao abandono da profissão.

Seu caso serve como um alerta para os riscos da descontinuidade e da desvalorização da docência na trajetória dos educadores. Ainda assim, Gustavo mantém-se esperançoso em relação ao concurso público, que enxerga como a única forma de inserção definitiva na carreira docente. Em sua fala, destaca-se a percepção de que o ingresso por concurso é o único caminho para garantir dignidade profissional e acesso a direitos atualmente negados. Sua experiência revela o quão árduo pode ser o processo de afirmação docente, evidenciando que a construção identitária está profundamente ligada à valorização do trabalho e ao sentimento de pertencimento institucional, especialmente na relação com os pares.

O professor Marcos, atualmente atuando como designado na rede estadual, demonstrou um forte comprometimento com a profissão, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. Sua fala destacou o peso emocional da instabilidade, que o acompanha anualmente no processo de designação. Marcos revelou que, apesar de gostar do que faz, sente-se inseguro diante da falta de garantias e, por isso, projeta no concurso público sua principal meta profissional. Para ele, a efetivação representa não apenas a estabilidade financeira, mas a possibilidade de organizar sua vida, planejar sua carreira e manter o vínculo com as turmas e com a mesma escola. Sua trajetória revela o desejo de permanência e de enraizamento profissional, elementos fundamentais para a construção de uma identidade docente sólida.

A análise conjunta dessas três trajetórias revela interseções importantes. Todos os professores apontam a instabilidade contratual como o principal fator que fragiliza a construção da sua identidade docente. A ausência de vínculo efetivo compromete a continuidade do trabalho pedagógico, a integração às comunidades escolares e a própria visão que o professor tem de si como profissional.

Além disso, as falas demonstram uma lacuna significativa nas políticas de indução docente, evidenciando que o ingresso na carreira, para esses professores ocorreu, principalmente, de forma independente, sem acolhimento, acompanhamento ou formação inicial adequada. A falta de diálogo entre instituições formadoras, políticas públicas e escolas, ou seja, os três silêncios descritos por Nóvoa (2009), são sentidos diretamente pelos professores e impactam negativamente a sua permanência e desenvolvimento na carreira.

Na contramão da má receptividade que tiveram, os participantes se posicionam na crença de que a efetivação por concurso público representa um marco de transformação na trajetória profissional. Os concursos da SEE-MG, em especial o que ocorrerá em 2025, surgem como verdadeiras esperanças de mudança para esses profissionais, pois possibilitam a conquista de direitos, a estabilidade e o pertencimento institucional, negados nas designações. Isso reforça que o modelo atual de contratação mina as possibilidades da construção de uma identidade docente tranquila e que desenvolva profissionais menos inseguros, estressados e ansiosos.

Por tudo isso, o produto educacional desta pesquisa é um projeto de extensão que visa dar voz ao silêncio das instituições de ensino, com foco no ingresso ao mercado de trabalho. O projeto **“Rompendo o(s) Silêncio(s) da Formação Docente como Incentivo à Indução da Inserção Profissional”** prevê a sua aplicação em cursos de licenciatura de diversas áreas. Possui o objetivo de promover um espaço de diálogo que contribua para romper o “silêncio da formação inicial”, especialmente no que diz respeito à inserção dos professores no mercado de trabalho e aos desafios e possibilidades relacionados à profissão docente.

Este estudo e seu produto educacional, portanto, podem contribuir para as pesquisas atuais sobre o trabalho docente ao dar visibilidade às vozes de professores iniciantes e às complexidades que envolvem o início da carreira em contextos de instabilidade. Traz, ainda, uma análise sobre a percepção desses professores sobre o modelo de designação vigente em Minas Gerais e aponta para a urgência de políticas públicas que garantam um ingresso mais tranquilo, estável e que fomente o desejo de permanecer na profissão. Ressalta-se também a importância do desenvolvimento de programas de indução relacionados com as instituições de ensino superior e com os professores já experientes, para que a transição entre a formação inicial e o exercício da profissão ocorra de forma a resultar em um processo que valorize a formação e permanência docente.

Além disso, o presente trabalho reafirma que a identidade docente é um processo dinâmico, atravessado por fatores subjetivos, históricos, políticos e institucionais, de modo que a permanência na profissão depende de muito mais do que vocação ou esforço individual, exigindo condições materiais, estabilidade, reconhecimento e escuta.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para fomentar o debate sobre os impactos da precarização do trabalho docente nas redes públicas de ensino, e que fortaleça iniciativas voltadas à construção de políticas de acolhimento e valorização dos professores iniciantes. Afinal, garantir condições dignas de ingresso e permanência é também garantir o futuro da educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A., SALEJ, A.P., BARREIROS, B.B.C. **“Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Rev Bras Educ., v.23, p. 1-22, 2018.

AUGUSTO, M. H. O. G. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. 2004.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8DAMLM>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v.11, n.3, p.23-38, 2017.

BEGO AM, FERRARI TB. **Por Que Escolhi Fazer um Curso de Licenciatura? Perfil e Motivação dos Ingressantes da UNESP.** Quím Nova. Apr;41(4):457–67, 2018.

BERNARDO, E. da S.; VASCONCELOS, K. **Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira.** Educação em Revista, v. 37, p. 1-15, 2021.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades.** Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 1-15, 2020.

CRUZ, G. B. et al. **Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes.** Cad. Pesqui., v. 52, ed. 09072,p. 1-19, 2022.

DESSOTTI, E. **A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar- Sorocaba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/9151>

DUARTE, M. B.; SILVA, R. G. **Ressignificação do Conceito de Autonomia para se Pensar a Autonomia Docente no Contexto de Transição de Políticas de Educação em Minas Gerais.** Educ.& Tecnol. Belo Horizonte. v. 23, n. 2, p. 24-40, 2018.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. **Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física.** Rev Bras Ciênc Esporte, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FERREIRA, Liliansa Soares. **Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014.

FILHO, F. H. B.; PESSÔA, S. A.; AFONSO, L. E. **Um Estudo Sobre os Diferenciais de Remuneração Entre os Professores das Redes Pública e Privada de Ensino.** Est. econ., v. 39, n.3, p.597-628, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIL, A. C. Pesquisa Social. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, p. 26-32, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEE n. 4.498/2021. **Estabelece critérios e define procedimentos à contratação temporária para atuação no Quadro Administrativo e à convocação para atuação no Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da SEE/MG.** Diário Eletrônico da Educação, Minas Gerais, 18 fev. 2021. Disponível em:

<https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C>

3%87%C3%83O%204498%202021%20COMENTADA%20SISAP%20CENTRAL.pdf
. Acesso em: 1 ago. 2025.

GUAZI, T. S. **Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas**. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, p. 1-20, 2021.

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

IZA, D. F. V. **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JÚNIOR, A. F. B.; JÚNIOR, N. F. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

Lapo FR, Bueno BO. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cad Pesquisa. Mar;(118):65–88, 2003.

LEAL, Emily Karen Coelho. **Afetividade no processo de ensino e aprendizagem de matemática: uma investigação na prática docente**. 2024. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Florestal-MG. 2024.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. da S.; PÓVOA, L. G. da S.; DE PINHO, M. J. **Identidade docente: Da subjetividade à complexidade**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

LIMA, B. L. C.; CARNEIRO, R. F. **O tornar-se professor de matemática em um Programa de Residência Docente**. Educ. Matem. Pesq., v. 24, n. 4, p. 331-359, 2022.

MINAS GERAIS. Lei n. 7.109/1977. **Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências**. *Diário Oficial do Estado*, Belo Horizonte, MG, 13 out. 1977. Disponível em:
<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

MINAS GERAIS. Lei n. 10.254/1990. **Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.** *Diário do Executivo*, Minas Gerais, 21 jul. 1990, p. 3, col. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/10254/1990/?cons=1>. Acesso em: 1 de agosto 2023.

MINAS GERAIS. Lei n. 24.805/2024. **Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério em órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.** *Diário do Executivo*, Minas Gerais, 12 jun. 2024, p. 1, col. 2. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/24805/2024/>. Acesso em: 13 setembro 2025.

MINAS GERAIS. Lei n. 9.381/1986. **Institui o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências.** *Diário do Executivo*, Minas Gerais, 19 dez. 1986, p. 11, col. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/9381/1986/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MOCKLER, N. **Beyond “what works”:** understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, v. 17, n. 5, p. 517–528, 2011.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Educação-PUCRS, Porto Alegre, ano XXII (37): 7-32, março 1999.

NÓVOA, Antonio. **A vida dos professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, A. **Firmar posição como professor, afirmar a posição docente.** *Caderno de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, S. de; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. de L. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação.** *Revista Linhas*, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.

PERRELLI, M. A. de S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e NOGUEIRA, E. G. D.; **Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re) construções.** *R. Bras. Est. Pedag.* vol.94, n.236, pp.275-298 2013,.

PRÍNCIPE, L; ANDRÉ, M. **Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019.

RABELO, A.; PAZ, C. F. **Estado da arte da produção científica sobre políticas de formação inicial de professores e indução profissional docente.** *Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, v. 7, n. 12, p. 1-13, 2022.

SAMPAIO, R. C.; SANCHEZ, C. S.; MARIOTO, D. J. F.; ARAUJO, B. C. dos S.; HERÉDIA, L. H. O.; PAZ, F. S.; TIGRINHO, C. S.; SOUZA, J. R. de. **Muita Bardin, pouca qualidade: uma avaliação sobre as análises de conteúdo qualitativas no Brasil.** *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 10, n. 25, p. 464-494, 2022.

SILVA, A. R. L. **Designação e trabalho docente em Minas Gerais: a força de trabalho educativa no contexto estatal capitalista.** 2022, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

SOARES, L. A.; RIANI, J. L. R. **Efeitos da Designação dos Professores na Educação de Minas Gerais.** *Pretexto*, v.25, n.2, p.46 - 63, 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**, 2024. Disponível em:
<<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>>
Acesso em: 02 mai 2025.

TREVISAN, A. A. L.; ANDRADE, M. de F. R.; APARICIO, A. S. M. **Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos.** *Holos*, Ano 38, v. 6, ed. 12250, p. 1-13, 2022.

VIEIRA, S. L.; **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995).** Brasília: Liber Livro, 2008.

APÊNDICE - Produto educacional

Rompendo o(s) silêncio(s) da formação docente como incentivo à indução da inserção profissional

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional deriva da dissertação de mestrado intitulada “O ingresso na carreira docente através das designações no estado de Minas Gerais e sua influência na formação da identidade docente”, desenvolvida por Maria Lara Brum Teixeira sob a orientação do prof. Thiago Mendonça no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (MPECM) da Universidade Federal de Viçosa.

Durante a realização do trabalho, verificou-se que uma lacuna significativa nas políticas de indução docente, evidenciando que o ingresso na carreira, para esses professores ocorreu, principalmente, de forma independente, sem acolhimento, acompanhamento ou formação inicial adequada. A falta de diálogo entre instituições de formação inicial, políticas públicas e professores experientes, ou seja, os três silêncios descritos por Nóvoa (2009), são sentidos diretamente pelos professores e impactam negativamente a sua permanência e desenvolvimento na carreira.

Por tudo isso, este projeto visa dar voz ao silêncio das instituições de ensino, com foco no ingresso ao mercado de trabalho. A proposta deste produto educacional é ter aplicabilidade em diversos cursos de licenciatura, auxiliando os estudantes universitários a conseguirem vislumbrar o que os espera ao concluírem a graduação.

INTRODUÇÃO

As atividades propostas neste programa de extensão oferecem uma contribuição à formação dos estudantes de licenciatura ao possibilitar que eles se aproximem do cotidiano das escolas públicas, com suas potências e desafios. A partir do contato direto com professores já em atividade e coordenadores

pedagógicos, os licenciandos têm a oportunidade de compreender o que significa ser professor para além das salas de aula.

Esse processo formativo se torna ainda mais relevante ao reconhecer e enfrentar uma realidade bastante comum, muitos estudantes concluem seus cursos de licenciatura sem saber como dar o primeiro passo profissional. As dúvidas sobre como ingressar na rede pública, participar de processos seletivos, assumir contratos temporários ou se preparar para concursos são frequentes. Essa ausência de orientação por parte das instituições de ensino superior contribui para o que Nóvoa (2017) chama de “silêncio da formação inicial”, ao deixar os futuros professores sozinhos justamente no momento em que mais precisam de apoio.

Diante disso, este programa de extensão surge como uma resposta ao desafio de romper com esse silêncio. A proposta visa criar espaços de diálogo, escuta ativa e construção conjunta de saberes entre estudantes universitários, professores da educação básica e equipes pedagógicas. Ao promover vivências reais em escolas públicas, oficinas formativas colaborativas e projetos pedagógicos integradores, o programa fortalece a formação inicial dos licenciandos, ao mesmo tempo em que oferece orientações práticas sobre os caminhos para o ingresso na carreira docente.

Assim, busca-se não apenas aproximar universidade e escola, mas também formar professores conscientes de seu papel, preparados para os desafios da prática e informados sobre as possibilidades reais de inserção profissional. Dessa forma, o programa contribui para uma formação mais crítica, engajada e conectada com as necessidades concretas da educação básica brasileira, atuando diretamente no enfrentamento do silêncio das instituições de ensino, conforme proposto por Nóvoa (2017).

JUSTIFICATIVA

A formação docente no Brasil ainda é marcada por distanciamentos entre o que é ensinado nas universidades e o que se vivencia nas escolas públicas. Esse fato compromete a qualidade da educação e dificulta o desenvolvimento de uma identidade docente sólida. Segundo Nóvoa (2017) as instituições de formação inicial, se silenciam frente à realidade docente, desconsiderando os saberes construídos na prática e negligenciando os processos de inserção profissional. Assim, torna-se

urgente romper com esse silêncio institucional, promovendo ações que liguem universidade e escola.

O presente programa de extensão justifica-se, portanto, pela necessidade de fortalecer a formação inicial de professores, valorizando o diálogo entre licenciandos, docentes em exercício e equipes pedagógicas. Além de contribuir com o aprimoramento das práticas escolares, a proposta visa criar uma atmosfera de cooperação, escuta e indução docente.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Promover um espaço de diálogo que contribua para romper o “silêncio da formação inicial”, especialmente no que diz respeito à inserção dos professores no mercado de trabalho e aos desafios e possibilidades relacionados à profissão docente.

Objetivos específicos:

1. Realizar um intercâmbio entre professores, gestão escolar e estudantes dos cursos de licenciatura a fim de promover um espaço de colaboração mútua.
2. Demonstrar, através do conhecimento obtido por professores em atuação, os caminhos possíveis para quem cursa licenciatura e deseja lecionar.
3. Valorizar os saberes advindos da prática docente dentro do cotidiano escolar.
4. Elaborar e desenvolver projetos e pesquisas integradoras, construídos por professores, estudantes e equipes pedagógicas, que respondam às necessidades da escola participante.

ATIVIDADES PROPOSTAS E CRONOGRAMA

As atividades a seguir estão organizadas para serem desenvolvidas ao longo de um semestre letivo, aproximadamente 4 a 5 meses, com encontros quinzenais ou mensais, de acordo com a disponibilidade dos atores da universidade e da escola participante.

Mês 1 – Escuta ativa

- Roda de conversa entre professores universitários, estudantes de licenciatura e professores da escola participante.
- Aplicação de questionário para levantamento das principais demandas das escolas e dos estudantes de licenciatura sobre o ingresso no mercado de trabalho e cotidiano escolar.
- Visita dos discentes às escolas parceiras para observação inicial.

Mês 2 – Rodas de saberes

- Realização de encontros com o tema o ingresso na escola privada e nas instituições públicas de ensino (ex.: concursos, processos seletivos e designações).
- Realização de rodas de conversa sobre gestão de sala de aula, avaliação e metodologias participativas.
- Registro das rodas de saberes para futura sistematização.

Mês 3 – Desenvolvimento de projetos nas escolas

- Criação de pequenos projetos integradores a partir das problemáticas nas escolas (ex.: inserção de novos profissionais, programas de indução docente, como a mentoria).
- Implementação e acompanhamento das ações pelos docentes com a colaboração do grupo.

Mês 4 – Encerramento

- Apresentação dos projetos desenvolvidos em um encontro de encerramento com as escolas parceiras.
- Produção de um relatório reflexivo e de um material digital coletivo (ex.: e-book, cartilha ou vídeo).
- Avaliação final com todos os participantes.

Contribuição das atividades propostas para a formação dos discentes e comunidade escolar envolvidas

As atividades propostas neste programa de extensão contribuem para a formação inicial dos estudantes de licenciatura, ao pretender proporcionar experiências de introdução no cotidiano escolar e de construção coletiva de saberes. Os momentos de escuta, análise e desenvolvimento de projetos, promove a construção da identidade profissional, estimula a reflexão sobre a prática docente e aproxima os estudantes da realidade da educação pública.

Um dos principais pontos deste trabalho é a promoção da indução docente, definida como um conjunto de métodos para incentivar um professor a construir sua identidade e criar uma atmosfera que viabilize a permanência na profissão (Cruz *et al.*, 2022). Atualmente, muitos licenciandos concluem a formação inicial sem saber como atuar após o curso, desconhecendo os caminhos de ingresso nas escolas e enfrentando sozinhos os desafios do início da carreira. A ausência de programas de indução contribui para sentimentos de isolamento, insegurança e abandono da profissão, especialmente nos primeiros anos.

Ao promover o contato direto com professores já em atividade, gestores e coordenadores pedagógicos, o programa cria uma rede de apoio e orientação aos futuros professores, antecipando aspectos importantes da inserção nas escolas. Em paralelo, oferece aos docentes da educação básica um espaço de valorização, escuta e partilha, contribuindo para sua formação continuada e para a união dos professores no ambiente escolar.

Por tudo isso, ao abordar diretamente a desinformação sobre os processos de contratação, designação e carreira docente, espera-se que o programa atue como uma forma de indução, ligando a formação inicial, experiência prática e

mentoria. Esse movimento visa romper com o silêncio das instituições de formação inicial, conforme aponta Nóvoa (2017), ao unir a universidade às escolas e ao reconhecer que formar um professor vai além da sala de aula universitária, demanda diálogo, experiência, apoio e inserção progressiva no mundo do trabalho.

BIBLIOGRAFIA

CRUZ, G. B. *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cad. Pesqui.**, v. 52, ed. 09072, p. 1-19, 2022.

NÓVOA, A. **Firmar posição como professor, afirmar a posição docente.** Caderno de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

AMORIM, M. A., SALEJ, A.P., BARREIROS, B.B.C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev Bras Educ.**, v.23, p. 1-22, 2018.

DESSOTTI, E. **A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar- Sorocaba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/9151>

GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOCKLER, N. Beyond “what works”: understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching**, v. 17, n. 5, p. 517–528, 2011.