

FUCAPE FUNDAÇÃO DE PESQUISA E ENSINO

GEAN JACCOUD FARIA

**AÇÕES DE APOIO E COMPORTAMENTOS DE EVOLUÇÃO NA
CARREIRA: Expectativas e percepções de Gestores escolares e
Professores em início de carreira**

**VITÓRIA
2022**

GEAN JACCOUD FARIA

**AÇÕES DE APOIO E COMPORTAMENTOS DE EVOLUÇÃO NA
CARREIRA: Expectativas e percepções de Gestores escolares e
Professores em início de carreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências Contábeis e Administração – Linha de Pesquisa Gestão Escolar, da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Santos Lemos

**VITÓRIA
2022**

GEAN JACCOUD FARIA

**AÇÕES DE APOIO E COMPORTAMENTOS DE EVOLUÇÃO NA
CARREIRA: Expectativas e percepções de Gestores escolares e
Professores em início de carreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração – Linha de Pesquisa Gestão Escolar da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração.

Aprovada em 09 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. LUANA SANTOS LEMOS
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

Profa. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

Prof. Dr. VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA
Faculdade Doctum

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marília, por ter sido sempre uma fortaleza para mim, um porto seguro, mãe e pai durante boa parte da minha vida; minha maior incentivadora, ouvinte e conselheira. Agradeço, ainda, pelos valores ensinados e por ter me infectado com o gosto pela leitura. Ao meu pai Wanderley, por me mostrar que humildade, bondade e perseverança são qualidades que moldam o caráter.

À minha esposa Luiza pelo suporte nos momentos de fraqueza, pela compreensão nas horas de impaciência e pelo amor, carinho e companheirismo de sempre. Sem você eu não teria conseguido.

Aos meus irmãos, amigos e familiares, em especial à minha avó materna, Dona Nini, pela vivência e pelos ensinamentos. Tudo que sou hoje devo a vocês. À mãe dos meus filhos, Karoline, por ter segurado o rojão com as crianças na minha ausência, agradecimento que estendo à Vovó Cristina.

Aos professores da Fucape, em particular aos meus orientadores Bruno Felix e Luana Lemos, pela paciência no decorrer do processo, bem como pelas contribuições acadêmicas e intelectuais. À Coordenadora Elaine por ter acreditado em mim quando pensava em desistir e pelos incontáveis momentos de amizade e trocas de experiências. Obrigado, de verdade.

Por fim, agradeço aos meus filhos, Maria Clara e Caio, apenas por existirem. Quero que saibam que tudo que papai faz é pensando em vocês. Vocês são o que me prende à Terra.

“Quanto menos comes, bebes, compras livros e vais ao teatro, pensas, amas, teorizas, cantas, sofres, praticas esporte etc., mais economizas e mais cresce o teu capital.

És menos, mas tens mais. Assim todas as paixões e atividades são tragadas pela cobiça.”

(Karl Marx)

RESUMO

Os primeiros anos da atividade de um docente podem ser, ao mesmo tempo, desafiadores, instigantes e desestimulantes. A sensação de falta de preparo, causada pelas lacunas deixadas em sua formação inicial, somada à ansiedade e à insegurança, podem levar a um quadro insustentável, fazendo com que muitos desses professores iniciantes desistam da docência ainda nos cinco primeiros anos. Por outro lado, estabelecer um processo estável de inserção do professor iniciante na carreira pode influenciar no entusiasmo e na motivação do professor, levando-o a tomar atitudes que podem repercutir em toda sua vida profissional. Desta forma, este estudo teve como objetivo discutir as expectativas e percepções que professores iniciantes e gestores escolares têm sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho do outro em relação a dois itens: (I) às ações de apoio à carreira desenvolvidos por gestores; (II) ao comportamento de evolução na carreira apresentado por professores iniciantes. Para tal foi realizado um estudo de natureza quantitativa, utilizando dados obtidos por meio de questionário respondido por gestores escolares e por docentes dos Ensinos Fundamental e Médio que atuam em escolas públicas das redes estadual e municipal situadas no município de Vitória-ES. Os resultados obtidos confirmam a existência de um dissenso entre as expectativas e percepções que os professores iniciantes os gestores escolares têm um sobre o outro, o que pode se tornar extremamente prejudicial ao desenvolvimento e ao comprometimento do trabalho docente e pode afetar negativamente a satisfação dos professores em início de carreira, causando como último ato o abandono da profissão.

Palavras-chave: Gestão escolar; professores iniciantes; ações de apoio; carreira; desenvolvimento de carreira.

ABSTRACT

The early years of teaching can be challenging, instigating and discouraging, at the same time. An unsustainable situation led by the failures in initial teacher training, added to the feelings of lack of preparation, anxiety and insecurity, create a scenario where novice teachers give up on teaching in the early five years. In contrast, establishing a stable process of embracing these novice teachers in their career could influence the enthusiasm and their motivation. This process leads them to take steps which could result in implications throughout their professional life. In this way, this research aims to debate the expectations and perceptions that novice teachers and school managers have about their own work, and about the work of others in relation to two factors: (I) career support actions developed by school managers; (II) the career evolution behavior presented by novice teachers. Thus, a quantitative study was carried out using data obtained through a questionnaire answered by school managers, and teachers of Elementary and High Schools. These professionals work in State and Municipal Schools placed in the city of Vitória-ES. The results support a divergence between the expectations and perceptions that novice teachers and school managers have about each other. This can become extremely harmful to the development and commitment of teaching, and could negatively affect the satisfaction of novice teachers in their careers, causing them to leave the teaching career after all.

Keywords: School management; novice teachers; support actions; career; career development

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	8
1. INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 2	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 PERFIL DOS PROFESSORES INICIANTES	12
2.2 DIFICULDADES INICIAIS NA CARREIRA DOCENTE	14
2.3 AÇÕES DE APOIO À CARREIRA DOCENTE E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR	17
2.4 COMPORTAMENTOS DE EVOLUÇÃO NA CARREIRA DOCENTE	21
2.5 PERCEPÇÕES DE SI MESMO EM RELAÇÃO AOS OUTROS	25
CAPÍTULO 3	28
3. METODOLOGIA	28
CAPÍTULO 4	33
4. RESULTADOS	33
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	33
4.2 TESTES DAS HIPÓTESES	35
CAPÍTULO 5	38
5. DISCUSSÃO	38
CAPÍTULO 6	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/ QUESTIONÁRIO	54

Capítulo 1

1. INTRODUÇÃO

Os primeiros anos da atividade de um docente podem ser, ao mesmo tempo, desafiadores, instigantes e desestimulantes (Gaeta & Masetto, 2019). Nesse sentido, Vargas (2016) aponta que essa percepção que o professor iniciante tem do início da sua jornada na educação depende substancialmente da rede de apoio específica oferecida a ele pelos gestores escolares. A sensação de falta de preparo, causada pela precariedade da formação inicial, somada à ansiedade e à insegurança – naturais no início de qualquer atividade – podem levar a um quadro insustentável, fazendo com que professores iniciantes desistam da docência ainda nessa etapa (Jonsson & Tozzeto, 2017).

Por outro lado, estabelecer um processo estável de inserção do professor iniciante na carreira pode influenciar no entusiasmo e na motivação do professor, levando-o a tomar atitudes que podem repercutir em toda sua vida profissional (Nickel & Crosby, 2021). Deste modo, o papel desempenhado pelo gestor escolar é peça fundamental no desenvolvimento profissional desse docente.

Alguns pesquisadores têm estudado sobre os desafios do desenvolvimento profissional daqueles que estão iniciando a carreira docente nos diversos níveis de escolarização. Gabardo (2012), Simon (2013), Cardoso (2013), Jonsson e Tozzeto (2017) e Van den Borre, Spruyt e Van Droogenbroeck (2021) se dedicaram a apresentar as dificuldades percebidas por docentes iniciantes na educação básica. Um ponto convergente entre tais estudos é a constatação da ausência de uma rede de apoio específica aos professores iniciantes.

Moreira (2014) e Gaeta e Masetto (2019) apresentam estudos que apontam os desafios do início da carreira docente no Ensino Superior e sugerem caminhos a serem percorridos pelos educadores – por conta própria – para mitigar as adversidades encontradas. Apesar de não tratarem da Educação Básica, tais estudos apontam que cabe ao professor iniciante adquirir saberes acadêmicos e disciplinares, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores para aperfeiçoar o seu trabalho e que, para tal, o professor iniciante deve ousar e inovar na sua prática docente (Gaeta & Masetto 2019)

Por sua vez, Glasenapp, Hobold, Giordan e de André (2015), Vargas (2016) e Harju e Niemi (2020) dissertam sobre o papel do gestor escolar no processo de introdução à docência e acompanhamento específico do professor iniciante. Em suas pesquisas, Harju e Niemi (2020) identificaram que os diretores conseguem perceber que os professores iniciantes precisam de mais apoio com o trabalho cotidiano, mas que a alta carga de trabalho atribuída tanto aos gestores, quanto aos professores, impede que haja espaços próprios para essa mentoria.

Esse resultado também é encontrado na pesquisa de Glasenapp, Hobold, Giordan e de André (2015) que afirmam que pelo fato de não existir um momento específico para as orientações, os professores iniciantes podem não ter as ações de apoio de que necessitam. Em seu estudo, Vargas (2016) endossa que as ações de apoio desenvolvidas pelos gestores são isoladas, sendo realizadas apenas quando surgem as demandas da escola, na contramão do que a situação do professor iniciante exige: o apoio constante de seus pares.

O ponto de convergência entre todos esses estudos reside no fato de que é evidente a necessidade de criação de momentos, espaços e estratégias específicas e cotidianas que auxiliem o professor iniciante nessa etapa que se caracteriza pela

entrada na carreira, ou seja, quando o profissional faz a passagem de estudante a professor e passa a experimentar como fato os primeiros contatos com o que existe efetivamente na escola, desempenhando o papel destinado ao profissional docente.

No entanto, apesar das contribuições dos estudos citados, existe uma lacuna na literatura. Faz-se necessário compreender melhor quais são as ações de apoio à carreira que os professores neófitos anseiam dos gestores escolares (necessariamente, professores mais experientes) ao ingressarem na carreira docente e quais são os comportamentos de evolução na carreira que os gestores esperam que os professores iniciantes apresentem. Da mesma forma, torna-se imperativo investigar se tais expectativas são regularmente supridas ou se são reiteradamente frustradas.

De forma a preencher essa lacuna, o objetivo deste trabalho é discutir quais as expectativas dos professores iniciantes no trabalho docente sobre as ações de apoio ofertadas e, em contrapartida, quais as expectativas que os gestores escolares têm sobre os comportamentos de evolução na carreira apresentados por esses profissionais e, por conseguinte, como cada um enxerga a sua própria atuação e a atuação do outro no processo de inserção do professor iniciante no trabalho docente.

Para tal, foi realizado um estudo de natureza quantitativa, utilizando dados primários obtidos por meio de questionários que foram respondidos por gestores escolares e por docentes de Ensinos Fundamental e Médio regular da rede pública estadual e municipal, situadas no município de Vitória-ES. Ao todo, os questionários foram aplicados em sessenta e seis (66) escolas, sendo treze (13) da rede pública estadual e cinquenta e três (53) da rede municipal, entre os meses de fevereiro e abril de 2022. Os resultados foram analisados por meio de testes de comparação de médias entre os grupos pesquisados.

Este estudo oferece duas contribuições centrais, de ordem teórica e prática. Primeiro, com o intuito de trazer uma contribuição para a literatura, pois, ao mensurar as expectativas dos professores iniciantes e dos diretores escolares sobre as ações de apoio e sobre os comportamentos de evolução na carreira, espera-se descobrir que tanto os docentes quanto os gestores têm expectativas altas, e muitas vezes não atendidas, o que torna essa relação frustrante para ambas as partes. Em segundo lugar, o estudo busca apresentar soluções para superar, na prática, o dissenso existente entre as expectativas e percepções que professores iniciantes e gestores escolares têm sobre o trabalho e as ações de si e do outro.

Capítulo 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Visto que o objetivo deste estudo é investigar as expectativas e percepções de professores iniciantes e gestores escolares sobre a sua própria atuação e sobre a atuação do outro no que concerne, especificamente, às ações de apoio à carreira e aos comportamentos de evolução na carreira, torna-se imperativo apresentar os conceitos abordados e o embasamento teórico utilizado em cada um deles.

Partindo da premissa inicial de que existem dificuldades específicas a serem superadas nos primeiros anos da carreira docente, torna-se mister definir, em um primeiro momento, quem são considerados professores iniciantes e o que a literatura aponta como dificuldades iniciais na carreira docente.

Em seguida, apresentar-se-ão os referenciais teóricos ligados aos construtos “ações de apoio à carreira” e “comportamentos de evolução na carreira” e, por fim, a literatura que aborda a dissonância entre a percepção que cada um tem sobre si e sobre a atuação do outro em relação aos quesitos apontados.

2.1 PERFIL DOS PROFESSORES INICIANTES

Fundamentando-se no modelo do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2013) e nos diversos estudos que apontam o problema da desistência dos professores nos primeiros anos de atividade docente, este estudo considerou como professores iniciantes aqueles que estão nos 06 (seis) primeiros anos de carreira.

O modelo do ciclo de vida profissional dos professores é uma análise sobre a carreira docente, enquanto processo, com a qual o autor delimita e caracteriza suas

diversas etapas. A primeira delas é a etapa da “entrada” na profissão e engloba os três primeiros anos de atividade profissional. Essa é a fase na qual o docente se depara com a complexidade da profissão e do ambiente escolar e, por isso, é representada por Huberman (2013, p. 39) como um período de sobrevivência e subsequente descoberta.

Para Huberman (2013), a descoberta pode ser relacionada com o regozijo advindo das novidades vivenciadas pelo professor iniciante quando este passa a se sentir responsável pelos alunos e pertencente a um grupo de professores. Todavia, a ideia de sobrevivência se relaciona, entre outros quesitos, à preocupação consigo próprio e com o trabalho pedagógico, à diferença entre o que se imagina do trabalho de professor e a realidade do cotidiano escolar, e com as relações e interações com os demais membros da comunidade escolar. Por esse motivo, Guarnieri (2009) denominou tal período como “choque da realidade”.

Entretanto, o autor ressalta que nem sempre esses dois aspectos são vividos simultaneamente e que apenas um aspecto predomina sobre o outro. Quando há o domínio da descoberta sobre a sobrevivência, a tendência é que o professor iniciante consiga superar as dificuldades iniciais e passar à próxima etapa.

A segunda das etapas – que também será considerada nesta pesquisa como constituinte da fase inicial da vida profissional do professor – abarca do quarto ao sexto ano de carreira docente e é denominada de fase da estabilização. É nessa etapa que, caso o professor consiga ultrapassar as primeiras barreiras da atividade docente, se inicia o processo de ambientação às responsabilidades da função e a construção de um arcabouço didático e pedagógico (Cardoso, 2017).

Alcançar essa etapa coincide muitas vezes com o procedimento administrativo de tornar-se um profissional efetivo e estável, no caso do setor público, uma vez que

a legislação brasileira define os três primeiros anos como “estágio probatório” inicial para os professores admitidos por concurso público de provas e títulos (Brasil, 1988).

Destarte, estabilizar-se significa adquirir autoridade e confiança e no exercício de suas funções, mas, ao mesmo tempo, escolher assumir a identidade de professor em definitivo, eliminando, assim, outras possibilidades de atuação profissional (Huberman, 2013). Caso durante essa etapa o professor não consiga alcançar a estabilização, a tendência é que busque uma outra área de atuação, em detrimento da educação.

As três últimas etapas propostas por Huberman são a da diversificação, que compreende dos 7 aos 25 anos de carreira; a etapa do distanciamento afetivo, dos 25 aos 35 anos; e a fase do desinvestimento, dos 35 aos 40 anos de atividade docente. Contudo, apesar da admirável contribuição do referido autor na categorização das etapas do ciclo de vida profissional dos professores, as três últimas etapas não têm relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa.

É importante ressaltar que o próprio autor, apesar da categorização apresentada, reconhece a dificuldade de se propor uma análise de perfil definitiva, excluindo as especificidades individuais e as diferentes realidades sociais existentes.

2.2 DIFICULDADES INICIAIS NA CARREIRA DOCENTE

Há, nos últimos anos, uma substancial literatura que discorre sobre as dificuldades encontradas por professores em início de carreira, tais como Nickel e Crosby, (2021); Bardach, Klassen e Perry, (2021); Van den Borre, Spruyt e Van Droogenbroeck, (2021); Stacey, (2019); Spencer, Harrop, Thomas e Cain, (2018).

Essa extensa quantidade de estudos acerca do tema evidencia a preocupação dos estudiosos de diversas áreas em investigar as possíveis causas do elevado índice de abandono da profissão docente nos anos iniciais (Jonsson & Tozzeto, 2017).

De acordo com Bardach, Klassen e Perry (2021), a falta de preparo advinda da formação inicial, aliada à insegurança criada pelos professores iniciantes acerca de quais são os atributos necessários para se tornar um bom professor, podem criar um impasse para o bom rendimento profissional e para a continuidade na carreira docente (Nickel & Crosby, 2021).

Na realidade da educação brasileira, a precária formação inicial de professores se apresenta como o ponto nevrálgico para entendermos a origem dessa insegurança. De acordo com Cunha (2013), a formação de professores se inicia desde a educação familiar e cultural do professor e segue até a sua formação acadêmica, propriamente dita. Com esse entendimento, observa-se o primeiro impasse: a escolha de cursos de licenciatura como a opção que resta para pessoas pobres e advindas de escolas públicas (Gatti, 2014).

De acordo com os últimos dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2017, 61,5% dos estudantes dos cursos de licenciatura são oriundos de escolas públicas, 66,6% são provenientes de famílias com renda de até 3 salários-mínimos e 40,9% dos concluintes afirmam ser os primeiros da família a ter diploma de curso superior (Inep, 2017). Segundo Gatti (2014), esses indicadores ressaltam a imagem depreciativa da profissão de professor e a ausência de uma política de valorização das licenciaturas.

Como consequência da desvalorização dos cursos de licenciatura e da atividade docente, a falta de interesse dos jovens nesses cursos cria um segundo impasse: a falta de mão de obra especializada, gerando o trabalho improvisado em

várias áreas do conhecimento. Observa-se essa questão nos dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apontam que 36,7% dos professores que atuam no Ensino Médio não têm formação específica na área em que atuam. O número aumenta quando se trata dos anos finais do Ensino Fundamental, em que quase a metade dos professores (46,8%) não possui licenciatura na disciplina que ensina aos alunos (Inep, 2020).

Portanto, partindo da premissa de que devemos considerar a integração entre a escola pública e o trabalho do professor como ponto de partida e de chegada na formação de professores (Cruz, 2017), uma solução possível para mitigar tais deficiências apresentadas pela formação inicial é a implementação de programas específicos para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid-Capes), realizado em âmbito federal (Fin, 2015).

No caso específico do município de Vitória, tanto a rede estadual (Programa Bolsa Estágio Formação Docente), quanto a Secretaria Municipal adotam parcerias e programas de estágio, com ou sem remuneração. Todavia, há de ser ressaltar uma diferença entre os dois programas: enquanto o estágio promovido pela Secretaria Estadual aloca os estudantes de licenciatura em espaços de aprendizagem dentro das suas respectivas áreas de formação, o programa do município determina que os estudantes atuem como auxiliares dos profissionais da Educação Especial.

Contudo, a existência destes programas não resolve completamente a fragilidade da formação inicial e nem a complexidade do desafio inaugural da sala de aula. A condição do professor iniciante ainda é de vulnerabilidade pois, uma vez que este se forma e inicia sua atividade docente, perde o vínculo e o acompanhamento da

instituição na qual se formou e, frequentemente, não possui o amparo da equipe gestora da escola em que está inserido (Amorim & Fernandes, 2018).

Além das dificuldades da formação inicial elencadas, somam-se outras questões concernentes ao ambiente escolar – como espaço físico, falta de recursos didáticos, região onde ela está situada, público, equipe de professores – que levam os professores iniciantes, em particular, a um quadro de estresse e esgotamento (Stacey, 2019), contribuindo para o abandono da carreira de professor nos anos iniciais de trabalho (McCarthy, Fitchett, Lambert, & Boyle, 2020).

Como uma possível solução, Van den Borre, Spruyt e Van Droogenbroeck (2021) sugerem a adoção de mecanismos de seleção, de recursos de apoio ao início da carreira e de recursos de apoio de longo prazo relacionados ao desenvolvimento de uma carreira docente. Em consonância, Kelly, Sim e Ireland (2018), afirmam que, para professores em início de carreira, não ter essa rede apoio está diretamente associado à insatisfação com a carreira; e, muitas vezes, essa insatisfação está associada à intenção de deixar a profissão.

2.3 AÇÕES DE APOIO À CARREIRA DOCENTE E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

Uma vez elencados os problemas iniciais da formação e da carreira docente, e sendo estabelecida uma solução viável – a criação de uma rede de apoio aos profissionais ingressantes na docência –, outras questões devem ser levantadas. A primeira delas é: quem deve ser o responsável pelo fornecimento das ações de apoio aos professores iniciantes?

Estudos recentes divergem sobre esse ponto. Para Weldon (2018), a desistência de professores nos primeiros anos de profissão é um problema sistêmico

que deve ser pensado de forma nacional e a solução deve ser iniciada ainda no estágio da formação inicial, dentro das Universidades. No Brasil, foi instituída em 2009 a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, reformulada pelo Decreto 8.752, de 2016. Contudo, a simples existência de um programa nacional, sem a adoção de políticas e estruturas integradoras e mediadas por uma coordenação nacional, não contribui para uma melhoria efetiva na formação docente (Gatti, 2014).

Em outra abordagem, Ovenden-Hope, Blandford, Cain e Maxwell (2018) analisam que a aplicação de um Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), como o “*Retain*”, por exemplo, aplicado em Cornualha, Inglaterra, pode ter um efeito benéfico na autoeficácia, na confiança e na qualidade do ensino dos professores em início de carreira.

Em 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) promoveu, nos dias que antecederam o início do ano letivo, um Programa de Formação Inicial de duas semanas para os novos servidores da rede de ensino, aprovados no concurso público do ano anterior. Esse ciclo de formação, desenvolvido pela Seme, manteve-se durante o ano letivo para todos os profissionais da rede, iniciantes ou não.

Entretanto, apesar dos exemplos citados, uma parcela significativa dos estudos recentes aponta para a figura do gestor escolar como o promotor dessa rede de apoio (Kelchtermans, 2017; Shibiti, 2019; Kutsyuruba, Walker, Stasel, & Al Makhamreh, 2019; Colognesi, Van Nieuwenhoven, & Beusaert, 2020).

Ao entrevistar ex-professores belgas que abandonaram a profissão nos anos iniciais da carreira, Kelchtermans (2017) descobriu que os fatores decisivos para esse abandono foram a carga horária excessiva, a insegurança no trabalho e a sensação de desmoralização, causada pela falta de suporte dos demais profissionais da escola.

Afirmando a importância das ações de apoio dentro do ambiente escolar, Shibiti (2019) sugere que a retenção de professores na África do Sul deve seguir o mesmo modelo de qualquer companhia: a implementação de estratégias de Gestão de Recursos Humanos (GRH) tais como oportunidades de crescimento na carreira, uma cultura organizacional saudável, remuneração justa e apoio do seu superior.

Na mesma linha, Kutsyuruba, Walker, Stasel e Al Makhamreh, (2019) propõem em seus estudos que a criação de um programa de mentoria específico, dentro das escolas, para professores iniciantes do Canadá gerou resultados positivos no bem-estar dos docentes e, por conseguinte, na retenção deles na profissão.

Partindo dessa premissa, um segundo ponto deve ser abordado: o perfil do gestor e o tipo de liderança que deve ser desenvolvido. A literatura aponta que, como líderes pedagógicos, os diretores desempenham um papel central na organização de atividades de apoio para novos professores (Harju & Niemi, 2020). A ideia que se tem é a de que o gestor é um professor sênior, mais experiente, que já passou pela sala de aula e que tem as habilidades necessárias para ajudar os novos professores em suas necessidades de apoio (Wang & Zhang, 2021).

Destarte, o gestor que lidera pelo exemplo, executando e fornecendo mentoria aos docentes em início de carreira, tem mais chances de causar um impacto positivo na autoeficácia dos professores, ocasionando uma maior satisfação destes com a sua profissão e, conseqüentemente, colaborando para a sua retenção (Kindall, Crowe, & Elsass, 2018; Ozeren, Arslan, Yener, & Appolloni, 2020; Yalçinkaya, Dağlı, Aksal, Gazi, & Kalkan, 2021).

Todavia, esse perfil de gestor – que exerce sua liderança de forma positiva – nem sempre é encontrado no ambiente escolar, seja por não haver critérios rígidos para a nomeação de diretores de escolas que apresentem determinadas qualificações

ou pré-requisitos (Naidoo, 2019), seja por não haver um programa de desenvolvimento profissional de diretores, que tenha um enfoque em práticas de liderança (Gümüş & Bellibaş, 2020)

Deste modo, com o intuito de qualificar os gestores e os professores que desejam pleitear o cargo de diretor escolar, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo implementou, em 2021, o curso de Formação Inicial de Diretores Escolares (Fordir-21). Com carga horária de 80 horas e sendo realizado totalmente online, de maneira autoinstrucional, o Fordir teve duas edições em 2021 para servidores da rede estadual e uma edição especial para gestores da rede municipal (FordirM-21). Cabe ressaltar que nas escolas da rede estadual há um processo seletivo padronizado para a escolha dos diretores, definido por três etapas – avaliação de títulos e experiência profissional, apresentação do Plano de Gestão Escolar e entrevista – enquanto na rede municipal de Vitória a escolha é definida por um processo eleitoral junto à comunidade escolar.

Ainda assim, diante de uma possível limitação apresentada pelos gestores, faz-se necessário abordar uma terceira e última questão: quais são as melhores ações de apoio aos professores em início de carreira que os gestores escolares devem oferecer?

Duas correntes aparecem na literatura. A primeira delas sugere que as ações de apoio devem ser horizontais, sem a participação direta do gestor (porém, promovidas e incentivadas por este), uma vez que essa atuação pode ser vista como controle e avaliação (Colognesi, Van Nieuwenhoven, & Beausaert, 2020). Ações de apoio como conversas informais com colegas de profissão que estão na mesma posição hierárquica (Muhayimana, 2021), e até mesmo buscas na internet e redes

sociais podem auxiliar os professores iniciantes na ambientação à escola (Spencer, Harrop, Thomas e Cain, 2018).

Uma outra corrente defende uma agenda de formação continuada e a criação de programas de mentoria e indução aos docentes que estão começando a carreira (Kelchtermans, 2017, Bressman, Winter, & Efron, 2018; Windl & Dammerer, 2019; Lu, Kaiser, & Leung, 2020; Surrette, 2020; Hightower, Wiens, & Guzman, 2021; Marcelo, Marcelo-Martínez, & Jáspez, 2021).

Desta forma, mesmo na ausência de um programa formal de mentoria, com base na literatura, depreende-se que a expectativa dos professores iniciantes é a de que haja uma rede de apoio por parte do gestor. Assim, é previsto que:

Hipótese 1: As expectativas dos professores iniciantes sobre as ações de apoio à carreira que os gestores deveriam desenvolver serão significativamente mais altas do que a percepção que os professores iniciantes terão sobre as ações de apoio à carreira desenvolvidas pelos gestores

2.4 COMPORTAMENTOS DE EVOLUÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

Embora a evolução na carreira seja uma preocupação importante na literatura, sobretudo na área da administração (Maranto, Teodoro, Carroll, & Cheng, 2019; Yan e Saguin, 2021), há uma escassez de pesquisas específicas sobre comportamentos de evolução profissional na área da administração pública, especialmente no concernente à educação pública brasileira (Kalmus & De Souza, 2016; Vieira, Beuttemmuller, & Both, 2018).

Em primeiro lugar, existem limitações para o avanço na carreira docente, visto que não há necessariamente uma hierarquia a ser seguida dentro da profissão, no

universo da educação básica. O professor, geralmente, não tem outras posições a serem alcançadas, exceto a de gestor de uma instituição de ensino (Mata, Anees, Martins, Haider, Jabeen, Correia, & Rita, 2021)

Um segundo ponto a ser considerado é a existência de planos de carreira dos profissionais da educação no ambiente do serviço público. Comumente, esses planos de carreira são definidos por legislação específica (Espírito Santo, 1998; Vitória, 2003) – variando de acordo com a localidade – que atribui critérios objetivos para a progressão na carreira e aumento da remuneração, como tempo na profissão e titulação apresentada (especialização, mestrado e doutorado).

No caso dos servidores do magistério do estado do Espírito Santo, o Plano de Carreira e Vencimentos é definido pela Lei nº 5580 de 1998. De acordo com a legislação, os docentes são divididos em classe, níveis e referências como se segue. No quesito classe, os profissionais do magistério são divididos em Professor A, que atuam na Educação Infantil, Educação Especial e nas séries iniciais de Ensino Fundamental; Professor B, cuja atuação se dá nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e Professor P, que atuam como pedagogos escolares.

Os níveis são definidos de acordo com a titulação do docente e representado por algarismos romanos, sendo o Nível I a formação em nível Médio; o II, formação em nível Médio acrescida de Estudos Adicionais; o III, formação em nível superior em curso de licenciatura de curta duração; o IV, formação em nível superior em curso de licenciatura; nível V, formação em nível superior em curso de licenciatura acrescida de pós-graduação *latu sensu* (especialização); nível VI, formação em nível superior em curso de licenciatura acrescida de Mestrado em Educação; e nível VII, formação em nível superior em curso de licenciatura acrescida de Doutorado em Educação.

Logo, para obter a ascensão funcional, deve-se comprovar a obtenção de uma titulação maior do que aquela que possui.

Cada nível se desdobra em referências de 1 a 16, identificados pelos algarismos arábicos, e que definem a promoção do docente e o acréscimo no seu vencimento base. A cada dois anos de efetivo serviço prestado na rede estadual, o docente é promovido à referência imediatamente superior à sua e recebe um acréscimo de 2% em relação ao seu salário.

Em Vitória, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município é definido pela Lei nº 6754 de 2006. O seu funcionamento é bastante parecido com a lei estadual, mas algumas nomenclaturas e dispositivos de promoção são diferentes. Por exemplo, a divisão dos profissionais da educação não se dá em classe, níveis e referências, como na legislação estadual, mas, sim, em grupos, classes e referências.

O quesito “grupo” se divide em dois: o Grupo Docente, no qual se enquadram o Professor de Educação Básica I (PEB-I), cuja atuação se dá na Educação Infantil, o PEB-II, que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental e o PEB-III, que atuam nas disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental, ou como professor de Arte, Educação Física e Informática em todo Ensino Fundamental; e o Grupo Técnico-Pedagógico, no qual se encontram os PEB-IV (Especialista Educacional, Coordenadores de Turno e Pedagogos).

Quanto às classes e às referências, reproduz-se o percebido no Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Estadual: classes de I a VII, de acordo com a titulação apresentada pelo professor e referências variando de 1 a 18, sendo que, a progressão ocorre a cada 3 anos mediante “critérios de apresentação de

comprovantes de participação em cursos e/ou eventos de qualificação profissional e de avaliação de desempenho” e a cada quatro anos por antiguidade.

Logo, falar em avanço na carreira docente no cenário da educação pública brasileira não significa determinar posições hierárquicas dentro da organização, nem tampouco medir o tamanho da remuneração, pois essas atribuições já são definidas previamente. Deste modo, pode-se afirmar os comportamentos de evolução na carreira devem dialogar com o autoaperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades do próprio docente em suas atribuições cotidianas – como melhorar a qualidade da sua aula, por exemplo (Pardo & Adlerstein, 2020) – e com a sua satisfação global com a profissão, o que aumentaria as chances de retenção do professor na carreira e, por conseguinte, ocasionaria progressão na carreira (Wilcoxon, Bell, & Steiner, 2020) seguindo os critérios definidos pelo plano de carreira existente em sua região.

Uma vez que esses comportamentos possam ter como resultados o aperfeiçoamento do trabalho docente e a qualidade do serviço oferecido, espera-se que os gestores escolares (necessariamente professores mais experientes) tenham uma expectativa bastante elevada sobre o envolvimento dos professores iniciantes em tais comportamentos. Assim, é previsto que:

Hipótese 2: As expectativas dos gestores sobre o comportamento de evolução na carreira que os professores iniciantes deveriam apresentar serão significativamente mais altas do que a percepção dos gestores sobre o comportamento de evolução na carreira apresentado pelos professores iniciantes.

2.5 PERCEPÇÕES DE SI MESMO EM RELAÇÃO AOS OUTROS

Além de medir as expectativas de professores e iniciantes e gestores em relação às ações de apoio e ao comportamento de evolução na carreira desenvolvidos, este estudo também examinou a percepção que ambos têm sobre sua própria atuação e sobre a atuação do outro.

A literatura sugere que as pessoas naturalmente têm uma percepção de si e de seus comportamentos potencialmente diferente das percepções que as demais pessoas têm delas (Krueger & Gilovich, 2004). No âmbito educacional, diversos estudos já exploraram essa diferença de percepção e os seus impactos positivos e negativos para o ambiente escolar.

Para Pauli, Comim e Tomasi (2016), a percepção de sucesso na carreira docente depende significativamente das dimensões relacionadas ao comprometimento e à satisfação no trabalho. Essa afirmativa é corroborada pelos estudos de Pardo e Adlerstein (2020) uma vez que estes defendem que a adoção de comportamentos de evolução na carreira tende a resultar no aperfeiçoamento do trabalho docente e, conseqüentemente, na autopercepção de sucesso.

Já Avidov-Ungar (2016), ao fazer uma avaliação da forma como os professores percebem seu processo de desenvolvimento profissional, sugere uma categorização de acordo com as aspirações profissionais dos indivíduos. Para o autor, essa organização poderia ser utilizada para elaborar programas e incentivos de desenvolvimento profissional que correspondessem às necessidades específicas dos professores. Na mesma linha, o estudo de McCaw (2021) sugere que a autopercepção de professores iniciantes revela três manifestações concretas de liminaridades: “ser um estranho”; “ser uma fraude”; e “dançando no desequilíbrio”, e que entender essas

percepções ajudaria o gestor escolar a definir as estratégias para responder a essas liminaridades.

Entretanto, como já dito, existe uma diferença entre a percepção de si mesmo e as percepções dos outros. Como exemplo dessa provável diferença, o estudo de Montoya, Glaz, Abad, Pereira e Loturco (2020) busca apontar quais seriam, portanto, as principais características de um “bom professor”, colocando em perspectiva não só a percepção de professores, como também a ótica de diretores e alunos.

Ainda que sejam definidas as características de um bom professor, contudo, aceitar as diversas percepções externas e adotar ações que favoreçam a mudança é um processo difícil e pouco usual. Todavia, gestores que percebem a si mesmos como fornecedor de uma rede suporte necessária ao desenvolvimento dos docentes podem garantir o sucesso profissional e a retenção desses professores (Rose & Sughrue, 2021), assim como os professores que têm percepções mais favoráveis das ações de apoio desenvolvidas pelo diretor possuem mais abertura às mudanças sugeridas (Johnson, Pas, Loh, Debnam, & Bradshaw, 2017).

Deste modo, as próximas duas hipóteses sugerem padrões de comportamento especialmente importantes para compreender as relações de trabalho, poder e cooperação existentes entre professores iniciantes e gestores escolares. Assim, sugere-se que:

Hipótese 3: Os gestores terão uma avaliação de si mesmos acerca do desenvolvimento de ações de apoio na carreira mais elevada do que a avaliação que os professores iniciantes farão sobre o desenvolvimento de ações de apoio na carreira pelos gestores.

Hipótese 4: Os professores iniciantes terão uma avaliação de si mesmos sobre desenvolvimento de comportamentos de evolução na carreira mais elevada do que a avaliação que os gestores farão sobre o desenvolvimento de comportamentos de evolução na carreira pelos professores iniciantes.

Capítulo 3

3. METODOLOGIA

Esse estudo tem a intenção de examinar as expectativas e percepções que gestores escolares e professores iniciantes têm um do outro e de si mesmo acerca de dois quesitos: as ações de apoio desenvolvidas por diretores e ofertada aos novos docentes e o comportamento de evolução na carreira apresentado por professores nos primeiros anos de profissão.

Para tal, foi realizado um estudo de natureza quantitativa, com corte transversal e amostragem não probabilística, utilizando dados primários que foram obtidos por meio de questionário respondido por gestores escolares e por docentes de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual e municipal da cidade de Vitória-ES. Definiu-se como gestores escolares aqueles professores que ocupam cargo de direção e como professores iniciantes aqueles que estiverem nos 06 (seis) primeiros anos de carreira docente, fundamentando-se no modelo do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2013).

O questionário da pesquisa foi desenvolvido na plataforma google formulários (ver apêndice) e encaminhado, por e-mail, para 66 (sessenta e seis) escolas situadas no município de Vitória-ES, sendo 13 (treze) escolas de Ensino Fundamental e Médio pertencentes à rede estadual e 53 (cinquenta e três) Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, entre os meses de fevereiro e abril de 2022.

Os endereços de e-mail foram obtidos mediante autorização prévia das respectivas Secretarias de Educação do Estado e do Município. A escolha metodológica por escolas do município de Vitória se justifica por ser a capital do

estado, além de ser uma cidade que apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado como muito alto, o que sugere um elevado grau de escolaridade da população.

O questionário foi dividido em cinco seções: na primeira, os respondentes foram convidados a ler o termo de consentimento e o informativo sobre o anonimato da pesquisa. Posteriormente, ainda na primeira seção, os respondentes foram submetidos a uma pergunta de controle sobre qual função era desenvolvida na escola, se professor ou diretor. A partir da resposta, o respondente era direcionado para a segunda seção, na qual foram solicitados alguns dados sociodemográficos e profissionais dos respondentes, tais como idade, gênero, nível de escolaridade e tempo de atuação no magistério (ver apêndice).

Na terceira seção, os itens versavam sobre expectativas (ver apêndice). Os professores responderam aos itens sobre as suas expectativas em relação às ações de apoio que deveriam ser desenvolvidas pelos gestores como, por exemplo, “eu espero que o gestor me ajude a desenvolver o meu trabalho”, “eu espero que o gestor me ajude a aprender sobre o funcionamento do ambiente escolar” e “eu espero que o gestor me ofereça suporte e encorajamento”.

Por sua vez, os gestores responderam aos itens sobre as suas expectativas em relação ao comportamento de evolução na carreira que os professores iniciantes deveriam apresentar, tais como “na escola em que sou gestor, eu espero que os professores iniciantes se esforcem”, “eu espero que os professores iniciantes sejam determinados”, “eu espero que os professores iniciantes se envolvam em comportamentos proativos” e “eu espero que os professores iniciantes possuam um desejo genuíno de progredir na carreira”.

Em ambos os casos, foi utilizada a escala de tipo Likert¹ de cinco pontos, variando de 1 (não espero esse comportamento) a 5 (espero bastante esse comportamento).

Na quarta seção, os respondentes avaliaram itens sobre as percepções que eles têm do outro (ver apêndice). Os professores responderam como eles enxergam a atuação dos gestores em relação às ações de apoio na carreira que eles realmente desenvolvem, enquanto os gestores avaliaram os comportamentos de evolução na carreira apresentados pelos professores iniciantes.

Os itens dessa seção foram os mesmos da terceira seção, com as adaptações necessárias, para que o questionário pudesse avaliar a possível diferença existente entre o ideal (itens sobre expectativa da seção três) e o real (itens sobre percepção da seção quatro). Por exemplo, a afirmativa “eu espero que o gestor me ajude a desenvolver o meu trabalho”, constante na terceira seção, foi transformada na afirmativa “o gestor me ajuda a desenvolver o meu trabalho”; a afirmativa “eu espero que o gestor me ajude a aprender sobre o funcionamento do ambiente escolar” foi adaptada para “o gestor me ajuda a aprender sobre o funcionamento do ambiente escolar”.

A mesma adaptação foi realizada na seção quatro respondida por gestores, e pelo mesmo motivo – diferenciar a expectativa sobre o outro da percepção sobre as ações e comportamentos desenvolvidos, de fato, pelo outro. Afirmativas como “na escola em que sou gestor, eu espero que os professores iniciantes se esforcem” e “na escola em que sou gestor, eu espero que os professores iniciantes se envolvam em comportamentos proativos”, constantes na terceira seção, foram adaptadas para

¹ A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica, criada em 1932 pelo psicólogo Rensis Likert, que atualmente é a escala mais usada em pesquisas de opinião

“na escola em que sou gestor, os professores iniciantes se esforçam” e “na escola em que sou gestor, os professores iniciantes se envolvem em comportamentos proativos”, respectivamente.

Assim como feito anteriormente, nesta seção foi utilizada a escala de tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (não apresentam esse comportamento) a 5 (apresentam claramente esse comportamento).

Por fim, na quinta seção, os respondentes foram convidados a avaliar itens concernentes à percepção sobre si mesmo (ver apêndice). Nessa seção, os itens foram os mesmos apresentados na seção anterior, adaptados para a primeira pessoa. Desta forma, os professores iniciantes avaliaram os mesmos quesitos avaliados anteriormente pelos gestores (na seção quatro) a respeito da percepção que eles têm sobre os comportamentos de evolução na carreira desenvolvidos por eles mesmos, enquanto os gestores responderam como avaliam as ações de apoio na carreira desenvolvidas por eles mesmos e ofertadas aos professores iniciantes.

Como forma de exemplificação, a afirmativa “na escola em que sou gestor, os professores iniciantes se esforçam”, respondida na seção quatro pelos gestores, foi apresentada na seção cinco como “na escola em que trabalho como professor, eu me esforço” para os professores iniciantes. Já a afirmativa “o gestor me ajuda a desenvolver o meu trabalho”, avaliada pelos professores iniciantes na seção quatro, foi apresentada aos gestores, na quinta seção, como “na escola em que sou gestor, ao me relacionar com os professores iniciantes, eu os ajudo a desenvolver o seu trabalho”.

Para dar continuidade ao procedimento metodológico utilizado nas seções anteriores, a escala de tipo Likert de cinco pontos foi novamente utilizada na seção

cinco e apresentou, como feito nas etapas anteriores, a variação de 1 (não apresento esse comportamento) a 5 (apresento claramente esse comportamento).

Visto que o intuito dessa pesquisa é o de avaliar as expectativas e percepções sobre as ações de apoio à carreira desenvolvidas pelos gestores e os comportamentos de avanço na carreira apresentados pelos professores iniciantes, foram utilizados dois construtos: o de comportamentos de assistência à carreira, cujos itens utilizados foram adaptados dos estudos de Brooks, O'Neil e Hopkins (2018), baseando-se no *Mentor Role Instrument*, desenvolvido por Ragins e McFarlin (1990), e o construto de progressão de carreira, adaptado de O'Neil et al. (2018) e baseando-se em outros estudos sobre estratégias de progressão na carreira (Baumgartner e Schneider, 2010). As adaptações foram realizadas com o intuito de retirar a variável “gênero” constante nas pesquisas citadas e para adequar os itens à realidade do ambiente escolar.

Os dados foram coletados entre fevereiro e março de 2022 de um total de 111 respostas, sendo 91 de professores e 20 de gestores. Em relação ao total, a taxa de resposta foi de 30,3% dos diretores e de 58,2% dos professores.

Como técnica para analisar os dados e aferir os resultados, foram utilizados testes- t^2 para amostras pareadas, nos casos de H1 e H2, por se tratar de variáveis distintas de uma mesma amostragem, e testes-t para amostras independentes para H3 e H4, uma vez que se trata de uma mesma variável de resultado (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009).

² O teste t de Student, desenvolvido em 1908 por William Sealy Gosset, é um teste de hipóteses que usa conceitos estatísticos a fim de comparar médias.

Capítulo 4

4. RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada entre fevereiro e abril de 2022 e contou com a participação de 111 respondentes, dos quais 91 professores e 20 gestores que atuam em escolas públicas na cidade de Vitória-ES.

Em relação ao perfil demográfico dos gestores respondentes, 75% disseram que são mulheres e 25%, homens; 50% responderam ter mais de 50 anos de idade; 30%, de 40 a 50 anos e 20%, entre 30 e 40 anos de idade. Quanto à etnia, 65% se autodeclararam brancos, 20% se disseram pardos e 15% se definiram como pretos.

Quanto ao perfil profissional, 90% disseram que possuem curso pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* e somente 10% afirmaram possuir mestrado; ninguém relatou ter apenas a graduação ou formação em nível de Doutorado. Quanto ao tempo na profissão, 50% dos respondentes disseram que atuam no magistério há mais de 20 anos, 45% afirmaram que estão atuando na educação entre 15 e 20 anos e 5%, entre 10 e 15 anos, o que indica que os gestores respondentes possuem uma experiência significativa na profissão docente.

Contudo, no que diz respeito ao tempo no cargo de gestor escolar, 65% dos respondentes disseram estar no cargo de direção há menos de 3 anos, 25% estão na função entre 3 e 6 anos, 5% entre 6 e 9 anos e 5% há mais de 10 anos. Logo, apesar de os gestores respondentes serem profissionais com experiência na docência, percebe-se que a maioria absoluta tem pouco tempo no cargo de diretor escolar.

Esse dado pode ser explicado, especificamente no caso de Vitória, por terem ocorrido eleições para diretores escolares na rede municipal, no ano de 2021, sendo que os gestores eleitos assumiram em 2022, ano em que foi realizada a pesquisa. Cabe ressaltar que as regras eleitorais da rede municipal ditam que o mandato de diretor se dá pelo período de três anos e que o mesmo gestor poder ser reeleito uma única vez de forma consecutiva, para um mandato de igual duração. Na rede estadual, não há limite de tempo em que um mesmo gestor possa permanecer no cargo.

Em relação ao perfil sociodemográfico e profissional dos professores respondentes, há de se fazer uma ressalva inicial: dos 91 respondentes, 38 não se encaixaram no público-alvo dessa pesquisa, isto é, não se enquadraram na definição pré-estabelecida de professores iniciantes – 6 anos ou menos na profissão. Deste modo, foram utilizados apenas os dados relacionados às 53 respostas de professores iniciantes.

Dos professores iniciantes respondentes 66% disseram ser mulheres e 34%, homens. Quanto à idade, 13,2% dos respondentes afirmaram ter entre 18 e 25 anos de idade, 43,4%, entre 25 e 30 anos, 32,1%, entre 30 e 40 anos; e 11,3% disseram ter entre 40 e 50 anos de idade; nenhum professor acima de 50 anos, que pudesse ser considerado como professor iniciante, respondeu à pesquisa. Em relação à etnia, 52,8% se autodeclararam brancos, 32,1% se disseram pardos e 15,1% se definiram como pretos.

Concernente à formação profissional, 18,9% disseram ter apenas a graduação; 58,5% afirmam possuir curso de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu*, 18,9% possuem formação em nível de mestrado, e 3,7% dos professores respondentes disseram ter formação em nível de doutorado. Esses dados podem indicar uma inclinação dos professores mais jovens em buscar o aperfeiçoamento

acadêmico antes mesmo de entrar no mercado de trabalho. Entretanto, a presente pesquisa não tem a intenção de investigar as evidências que explicam esse fenômeno.

Ainda sobre a atuação profissional dos professores iniciantes respondentes cabe ressaltar que 34% disseram atuar em escolas da rede estadual, 56,6% na rede municipal e 9,4% atuam nas duas redes, simultaneamente. Do total, 51% são efetivos em seus cargos, isto é, passaram por concurso público de provas e títulos, enquanto 49% atuam no magistério como contratados temporários.

4.2 TESTES DAS HIPÓTESES

4.2.1 Hipótese relativa às Ações de Apoio à Carreira

Em relação à primeira hipótese (H1) testou-se se a expectativa dos professores iniciantes acerca das ações de apoio na carreira que deveriam ser desenvolvidas pelos gestores são significativamente maiores que a percepção dos professores iniciantes acerca das ações de apoio na carreira desenvolvidas, de fato, pelos gestores (“deveria ser” > “é”).

O teste-t realizado por meio de amostras pareadas ($t=1,0065$, $p<0,05$) não conseguiu suportar a hipótese sugerida por não apresentar diferença significativa entre as médias de expectativa dos professores iniciantes sobre as ações de apoio que deveriam ser desenvolvidas pelos gestores ($M=3,667$; desvio padrão 0,64) e de percepção dos professores iniciantes sobre as ações de apoio realmente desenvolvidas pelos gestores ($M=3,519$; desvio padrão 0,86).

4.2.2 Hipótese relativa ao Comportamento de Evolução na Carreira

Em relação à segunda hipótese (H2) testou-se se a expectativa dos gestores escolares acerca dos comportamentos de evolução na carreira que deveriam ser apresentadas pelos professores iniciantes são significativamente maiores que a percepção dos gestores escolares acerca das ações dos comportamentos de evolução na carreira desenvolvidas, de fato, pelos professores iniciantes (“deveria ser” > “é”).

Esta hipótese foi suportada, por meio de teste-t para amostras pareadas ($t=3,1763$, $p<0,05$), no qual se verificou que a média de expectativa dos gestores escolares sobre comportamentos de evolução na carreira que deveriam ser desenvolvidas pelos professores iniciantes ($M=4,57$; desvio padrão 0,45) é significativamente superior à média de percepção dos gestores escolares sobre comportamentos de evolução na carreira que realmente desenvolvidas pelos professores iniciantes ($M=4,03$; desvio padrão 0,61).

4.2.3 Hipóteses relativas à Percepção de si mesmo e do outro

Relativo à hipótese 3 (H3), sugeriu-se que a percepção dos gestores escolares em relação às ações de apoio à carreira desenvolvidas por eles mesmos seria significativamente maior que a percepção dos professores iniciantes acerca ações de apoio à carreira desenvolvidas pelos gestores escolares. Para testar a hipótese, realizou-se um teste t para amostras independentes e foi encontrado um efeito geral $t=2,646$; $p<0,05$.

Nesse caso, a hipótese foi confirmada, uma vez que o teste-t demonstrou que a percepção dos gestores sobre si mesmos e sobre seu trabalho ($M=4,09$; desvio padrão 0,73) é significativamente maior que a percepção que os professores iniciantes

têm sobre o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares ($M=3,52$; desvio padrão $0,85$), no que concerne às ações de apoio à carreira apresentadas pelo gestor.

No que se refere à hipótese 4 (H4), sugeriu-se que a percepção dos professores iniciantes em relação aos comportamentos de evolução na carreira apresentados por eles mesmos seria significativamente maior que a percepção dos gestores escolares acerca dos comportamentos de evolução na carreira apresentados pelos professores iniciantes. Assim como na hipótese 3, aplicou-se um teste-t para amostras independentes e, nesse caso, o resultado foi um efeito geral $t=3,92$; $p<0,05$.

A hipótese também foi suportada, uma vez que o teste-t apresentou que a percepção dos professores iniciantes sobre os comportamentos de evolução na carreira desenvolvidos por eles mesmos ($M=4,48$; desvio padrão $0,46$) é significativamente maior que a percepção que os gestores escolares têm sobre os comportamentos de evolução na carreira desenvolvidos pelos professores iniciantes ($M=4,03$; desvio padrão $0,61$).

Capítulo 5

5. DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo discutir as expectativas e percepções que professores iniciantes e gestores escolares têm sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho do outro em relação a dois itens: (I) às ações de apoio à carreira desenvolvidos por gestores; (II) ao comportamento de evolução na carreira apresentado por professores iniciantes. Desta forma, foram apresentadas quatro hipóteses que, em conjunto, suportaram a tese de que existe um dissenso entre o que se espera (ou o que “deveria ser”) e o que se realiza, de fato (o que “é”), por parte de professores iniciantes e gestores escolares no que tange aos itens mencionados.

Em primeiro plano, propôs-se que os professores iniciantes possuem expectativas não atendidas em relação às ações de apoio à carreira oferecidas pelos gestores escolares. Os testes realizados, entretanto, não forneceram evidências suficientes para comprovar essa hipótese, visto que não foi encontrada, estatisticamente, diferença significativa entre a expectativa e a percepção dos professores em relação às ações de apoio ofertadas pelos gestores.

Contudo, mesmo que a diferença encontrada entre a expectativa e a percepção de professores acerca das ações de apoio desenvolvidas pelos gestores não seja estatisticamente significativa, ressalta-se que as médias obtidas das respostas por parte dos professores iniciantes, tanto em relação às expectativas, quanto em relação à percepção sobre trabalho do gestor foram consideravelmente mais baixas (3,67 e 3,52, respectivamente) que a média obtida das respostas aos itens que dizem respeito a autopercepção (4,48).

TABELA 1: TESTE-T APLICADO NA HIPÓTESE 1

Estatística	Valor
N Variável 1 (Professores)	53
N Variável 2 (Professores)	53
Média Variável 1 (Expectativa)	3,6676
Média Variável 2 (Percepção)	3,5193
D.P. amostral Var.1	0,6433
D.P. amostral Var.2	0,8578
S_p	0,7582
Estatística T	1,006536660668
Modo	Bicaudal
Tipo	Amostras pareadas
P-valor	0,142682954173
Nível do teste (alpha)	0,05

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Desta forma, apesar de a primeira hipótese não ter sido confirmada por meio de testes entre médias, os resultados obtidos por este estudo sugerem que: a) os professores esperam e recebem pouco suporte por parte dos gestores, quando no início de suas carreiras; e b) os professores iniciantes tendem a se considerar responsáveis pelo próprio sucesso profissional na fase inicial de sua profissão. Em ambos os casos, ressalta-se a importância da adoção de mecanismos de seleção de ações de apoio no início da carreira e de recursos de apoio de longo prazo relacionados ao desenvolvimento de uma carreira docente (Kelly, Sim, & Ireland, 2018; Van den Borre, Spruyt, & Van Droogenbroeck, 2021).

Em contrapartida, o resultado dos testes realizados com a hipótese 2 (H2) forneceram evidências de que a recíproca é verdadeira, isto é, que os gestores escolares têm altas expectativas de que os professores iniciantes desenvolvam comportamentos de evolução na carreira, ao passo que não percebem tais comportamentos na prática. Dessa vez, ressalta-se que a média da expectativa dos gestores sobre as ações de apoio dos professores iniciantes (4,57) é, paradoxalmente, superior à média de autopercepção dos gestores (4,09).

TABELA 2: TESTE-T APLICADO NA HIPÓTESE 2

Estadística	Valor
N Variável 1 (Professores)	20
N Variável 2 (Professores)	20
Média Variável 1 (Expectativa)	4,5733
Média Variável 2 (Percepção)	4,0300
D.P. amostral Var.1	0,4529
D.P. amostral Var.2	0,6165
S_p	0,5409
Estadística T	3,176343430690
Modo	Bicaudal
Tipo	Amostras pareadas
P-valor	0,001061803117
Nível do teste (alpha)	0,05

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Ao comprovar a hipótese de que as expectativas dos gestores em relação aos comportamentos de evolução na carreira a serem desenvolvidos por professores iniciantes são significativamente maiores que a percepção dos gestores em relação aos comportamentos de evolução na carreira desenvolvidos, de fato, por professores iniciantes, sugere-se que: a) há ideia geral, reforçada pela comprovação desta hipótese, de que é responsabilidade dos indivíduos desenvolver comportamentos que os façam evoluir na carreira (Felix, Kalume, & Laurett, 2021); e, por consequência, b) os diretores não se reconhecem como responsáveis diretos por fornecer suporte específico aos novos professores em suas necessidades de apoio (Wang e Zhang, 2021).

Por fim, as hipóteses 3 e 4 (H3 e H4) também foram suportadas pelos testes realizados. Isto significa afirmar que a autopercepção das ações de apoio à carreira e dos comportamentos de evolução na carreira desenvolvidos por gestores escolares e por professores iniciantes, respectivamente, é significativamente superior à percepção que os professores têm do trabalho dos gestores e que os gestores têm sobre o trabalho dos professores.

TABELA 3: TESTE-T APLICADO NA HIPÓTESE 3

Estatística	Valor
N Variável 1 (Gestores)	20
N Variável 2 (Professores)	53
Média Variável 1 (Autopercepção)	4,0929
Média Variável 2 (Percepção)	3,5193
D.P. amostral Var.1	0,7316
D.P. amostral Var.2	0,8578
S_p	0,8259
Estatística T	2,646112775367
Modo	Bicaudal
Tipo	Amostras independentes
P-valor	0,006979485991
Nível do teste (alpha)	0,05

Fonte: tabela elaborada pelo autor

TABELA 4: TESTE-T APLICADO NA HIPÓTESE 4

Estatística	Valor
N Variável 1 (Professores)	53
N Variável 2 (Gestores)	20
Média Variável 1 (Autopercepção)	4,4843
Média Variável 2 (Percepção)	4,0300
D.P. amostral Var.1	0,4654
D.P. amostral Var.2	0,6165
S_p	0,5103
Estatística T	3,392538737919
Modo	Bicaudal
Tipo	Amostras independentes
P-valor	0,005819054501
Nível do teste (alpha)	0,05

Fonte: tabela elaborada pelo autor

A comprovação dessas hipóteses permite afirmar que: a) há uma discordância entre professores e gestores sobre a atuação dos gestores enquanto fornecedores de ações de apoio; b) há uma discordância entre professores e gestores sobre o engajamento dos professores em comportamentos de evolução da sua própria carreira; e c) reforça-se o pressuposto de que as pessoas têm, naturalmente, uma percepção de si e de seus comportamentos potencialmente diferente das percepções que as demais pessoas têm delas (Krueger & Gilovich, 2004).

Conseqüentemente, a manutenção de tais discordâncias dentro da relação existente entre gestores e professores iniciantes pode afetar diretamente os

comportamentos apresentados pelos professores em relação à aceitação ou não das sugestões realizadas pelos gestores, como, por exemplo, a adoção de ações que sejam desfavoráveis ao aprimoramento do trabalho. Todavia, por outro lado, se esse dissenso puder ser encontrado e superado, ambos podem aceitar as diversas percepções externas como necessárias e salutares.

Assim sendo, o presente trabalho confirmou, em parte, as hipóteses apresentadas que, em conjunto, suportaram a tese central de que a existência de um dissenso entre as expectativas e percepções que os professores iniciantes os gestores escolares têm um sobre o outro é prejudicial ao desenvolvimento e ao comprometimento do trabalho docente e que pode afetar negativamente a satisfação dos professores em início de carreira, causando como último ato o abandono da profissão.

Essa questão está em consonância com a literatura recente que sugere que o problema da evasão de professores em início de carreira deve ser analisado pelas Secretarias de Educação como ponto fundamental para manutenção de um sistema educacional sustentável (Jonsson & Tozzeto, 2017).

Em última análise, propõe-se como alternativa para a gestão escolar a criação de momentos, espaços e estratégias específicos que sirvam como rede de apoio aos professores iniciantes. Há exemplos bem-sucedidos apontados pela literatura sobre gestão e educação.

Uma opção é a adoção de mecanismos de seleção de recursos de apoio tanto ao início da carreira como de longo prazo relacionados ao desenvolvimento de uma carreira docente (Van den Borre, Spruyt, & Van Droogenbroeck, 2021). Esses recursos podem seguir a linha da Gestão Empresarial com a implementação de estratégias de

Recursos Humanos, tais como oportunidades de crescimento na carreira, uma cultura organizacional saudável e remuneração justa (Shibiti, 2019).

Outra opção, mais alinhada com as práticas pedagógicas seria a implantação de uma agenda de formação continuada específica para professores iniciantes (Hightower, Wiens e Guzman, 2021). Além disso, a criação de um programa de mentoria específico, dentro das escolas, para professores iniciantes podem gerar resultados positivos no bem-estar dos docentes e, por conseguinte, na retenção deles na profissão (Kutsyuruba, Walker, Stasel, & Al Makhamreh, 2019).

Capítulo 6

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir as expectativas e percepções que professores iniciantes e gestores escolares têm sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho do outro em relação a dois itens: (I) às ações de apoio à carreira desenvolvidos por gestores; (II) ao comportamento de evolução na carreira apresentado por professores iniciantes. Após aplicação de testes de comparação de médias e análise dos dados, os resultados evidenciaram que, em relação às ações de apoio à carreira, apesar de os testes não apresentarem diferença significativa entre expectativa (“deveria ser”) e percepção (“é”), os professores iniciantes demonstraram baixas expectativas sobre a possibilidade de oferta de tais ações pelos diretores escolares, assim como apresentam percepção exígua sobre a efetivação delas no cotidiano escolar. Além disso, demonstrou-se que os gestores possuem uma percepção elevada sobre si mesmos e sobre a oferta de ações de apoio à carreira desenvolvida por eles, em comparação com a percepção dos professores iniciantes.

Com relação aos comportamentos de evolução na carreira apresentados por professores iniciantes, notou-se haver um dissenso entre expectativa e percepção de diretores escolares, à medida em que as expectativas sobre o desenvolvimento destes comportamentos se apresentaram significativamente mais elevadas que a percepção da adoção, na prática, de tais comportamentos pelos professores em início de carreira. Outrossim, mostrou-se patente que os professores apresentaram uma percepção sobre si mesmos e sobre o engajamento em comportamentos de evolução na carreira apresentado por eles significativamente maior, em comparação com a avaliação do mesmo quesito feito por gestores escolares.

Este estudo apresenta contribuições teóricas e práticas. Em termos teóricos, ao mensurar as expectativas de professores iniciantes e de diretores escolares sobre as ações de apoio e sobre os comportamentos de evolução na carreira, colabora com a literatura sobre gestão escolar ao fornecer instrumentos e subsídios que permitem identificar a existência de um dissenso entre o que se espera do outro e o que realmente é realizado.

Em termos práticos, este estudo buscou apresentar soluções para superar, na prática, o dissenso existente entre as expectativas e percepções que professores iniciantes e gestores escolares têm sobre seu próprio trabalho e sobre as ações do outro, como por exemplo, a criação de estratégias de mentoria, capacitação, momentos e espaços para o desenvolvimento de ações de apoio específicas aos professores em início de carreira por parte do diretor da escola.

Entretanto, esta pesquisa apresenta limitações que ensejam possibilidades para estudos futuros. A primeira limitação a ser elencada está relacionada à amostragem, uma vez que os respondentes desta pesquisa foram professores que trabalham na rede pública em apenas um município. Uma possibilidade de pesquisa seria ampliar a amostragem para uma escala de região metropolitana ou estadual, por exemplo. Outra situação plausível seria ampliar a pesquisa para professores e escolas da rede particular e estabelecer uma comparação com os resultados obtidos em escolas públicas.

Uma segunda possibilidade de pesquisa diz respeito aos possíveis motivos que levariam os indivíduos a se envolverem em comportamentos de evolução na carreira, no caso de professores iniciantes, ou em ações de apoio à carreira, no caso dos gestores. A presente pesquisa buscou identificar e discutir a existência do dissenso

entre as expectativas e as percepções, mas não se debruçou na investigação de fatores que pudessem motivar tais atitudes.

Por fim, os participantes desta pesquisa responderam a itens de caráter sociodemográfico e profissional, tais como gênero, idade, raça/etnia, formação inicial, campos e tempos de atuação profissional cujos dados foram utilizados neste estudo apenas para caracterização de perfil dos respondentes. Sendo assim, uma pesquisa futura poderia ser realizada levando em consideração algumas variáveis como gênero ou etnia dos respondentes ao comparar as expectativas e percepções dos gestores em relação a professoras mulheres *versus* as expectativas e percepções dos gestores sobre o trabalho de professores homens, por exemplo, ou até mesmo examinar as dinâmicas de percepções de professores brancos acerca de ações de apoio desenvolvidas por diretores negros e por diretores brancos.

REFERÊNCIAS

- Amorim A.D., Fernandes M.J.S. (2018). A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. *Revista Praxis Educacional*, 30, 85-110. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4362>
- Avidov-Ungar O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22, 653-66. Doi:10.1080/13540602.2016.1158955
- Bardach L., Klassen R.M., Perry N.E. (2021). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*. Doi:10.1007/s10648-021-09614-9
- Brasil (2016). Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado em 17 de janeiro, 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19
- Brasil (2018). Enade 2017 – Resultados e Indicadores. Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 14 de janeiro, 2022, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33451-enade/69721-mec-e-inep-divulgam-resultados-do-enade-2017-e-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>
- Brasil (2021). Censo Escolar 2020. Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 14 de Janeiro, 2022, de <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>
- Bressman S., Winter J.S., Efron S.E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162-170. Doi:10.1016/j.tate.2018.04.003
- Cardoso, S. (2013). Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.
- Cardoso, S. (2015). Ciclo de Carreira Docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? Educere – XII Congresso Nacional de Educação – Paraná.
- Çetin A., Sadik F. (2020). Examining factors facilitating career-changing teachers' adaptation to change and the challenges they encounter. *Qualitative Report*, 25, 1302-1322

- Colognesi S., Van Nieuwenhoven C., Beusaert S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43, 258-276. Doi:10.1080/02619768.2019.1681963
- Cruz, G.B. (2017). Ensino de didática e a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, 1166-1195
- Espírito Santo (1998). Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Recuperado em 17 de setembro, 2021, de <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L5580.html>
- Felix, B.; Laurett, R.; Kalume, M.C.M. (2021). Síndrome da Abelha Rainha? Uma comparação ao avanço de carreira entre mulheres seniores e juniores. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. V.15 p. 119-131. DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v15i4.51399>
- Fin, A. (2015). O programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Gabardo, C.V.L. (2012). O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville.
- Gaeta, C.; Masetto, M.T. (2019). O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar. São Paulo.
- Gatti, B.A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100, 33-46. São Paulo.
- Gatti, B.A. (2014) A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 57, 24-54. São Paulo.
- Glaserapp D., Hobold, M.S., Giordan, M.Z., De André, M.E.D.A. (2015) A escola e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes: contribuições para a aprendizagem da docência. p. 36731 – 36747.
- Guarnieri, M. R. (2009). O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas. 133-152.
- Gümüş S., Bellibaş M.Ş. (2020) The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34, 1155-1170. Doi:10.1108/IJEM-10-2019-0380

- Gutman M. (2021) Leading a Professional Learning Community for teachereducators: inquiry into college principals' motives and challenges. *TeacherDevelopment*, 25, 263-277. Doi:10.1080/13664530.2021.1901772
- Hafsi A. (2019) Perception of working conditions and career prospects amongsecondary school teachers in Tunisia. *Pratiques Psychologiques*, 25, 265-283. Doi: 10.1016/j.prps.2018.10.001
- Harju V., Niemi H. (2020). Newly qualified teachers' support needs in developing professional competences: the principal's viewpoint. *Teacher Development*, 24, 52-70. Doi:10.1080/13664530.2019.1685588
- Hightower A., Wiens P., Guzman S. (2021). Formal mentorship and instructional practices: a Teaching and Learning International Survey (TALIS) study of US teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10, 118-132. Doi:10.1108/IJMCE-06-2020-0030
- Hirsh Å., Bergmo-Prvulovic I. (2019). Teachers leading teachers—understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership and Management*, 39, 352-371. Doi:10.1080/13632434.2018.1536977
- Hopper E.B., Robinson D., Fitchett P. (2021). Early Career African American Teachers and the Impact of Administrative Support. *Urban Education*. Doi:10.1177/0042085920988335
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Lisboa: Porto Editora.
- Husain A.N., Miller L.C., Player D.W. (2021). Principal Turnover: Using Teacher-Assessments of Principal Quality to Understand who Leaves the Principalship. *Educational Administration Quarterly*. Doi:10.1177/0013161X211011235
- Johnson S.R., Pas E.T., Loh D., Debnam K.J., Bradshaw C.P. (2017). High School Teachers' Openness to Adopting New Practices: The Role of Personal Resources and Organizational Climate. *School Mental Health*, 9, 16-27. Doi:10.1007/s12310-016-9201-4
- Jonsson, P.V.M.; Tozetto, S.S. (2017). A prática pedagógica do professor iniciante: acolhida e dificuldades encontradas. p. 2379 – 2396.
- Kalmus, J., De Souza, M.P.R. (2016) Work and education: A comparative analysis of education policies for in-service teachers in Brazil and Mexico. *Educação e Pesquisa* 42(1), 53-65.
- Kangas-Dick K., O'Shaughnessy E. (2020). Interventions that promote resilienceamong teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8, 131-46. Doi:10.1080/21683603.2020.1734125

- Kelchtermans G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 961-977. Doi:10.1080/13540602.2017.1379793
- Keller-Schneider M., Zhong H.F., Yeung A.S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching*, 46, 36-54. Doi:10.1080/02607476.2019.1708626
- Kelly N., Sim C., Ireland M. (2018). Slipping through the cracks: teachers who miss out on early career support. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46, 292-316. Doi:10.1080/1359866X.2018.1441366
- Kindall H.D., Crowe T., Elsass A. (2018). The principal's influence on the novice teacher's professional development in literacy instruction. *Professional Development in Education*, 44, 307-310. Doi:10.1080/19415257.2017.1299031
- Krueger, J., Gilovich, T. (2004), Actions, intentions, and self-assessment: the road to self-enhancement is paved with good intentions, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 No. 3, 328-339.
- Kutsyuruba B., Walker K.D., Stasel R.S., Al Makhamreh M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: Advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education*, 42, 285-321.
- Lu X., Kaiser G., Leung F.K.S. (2020). Mentoring Early Career Mathematics Teachers from the Mentees' Perspective – a Case Study from China. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1355-1374. Doi:10.1007/s10763-019-10027-y
- Maranto, R., Teodoro, M.P., Carroll, K., Cheng, A. (2019). Gendered Ambition: Men's and Women's Career Advancement in Public Administration. *American Review of Public Administration*, 49(4), 469-481.
- Marcelo C., Marcelo-Martínez P., Jáspez J.F. (2021). Five years later. Retrospective analysis of induction experiences of beginning teachers. *Profesorado*, 25, 99-119. Doi:10.30827/profesorado.v25i2.18444
- Margolis A., Arzhanykh E., Khusnutdinova M. (2019). Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers. *Voprosy Obrazovaniya*, 2019, 133-159. Doi:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
- Mata, M.N., Anees, S.S.T., Martins, J.M., Haider, S.A., Jabeen, S., Correia, A.B., Rita, J.X. (2021). Impact of Non-Monetary Factors on Retention of Higher Education Institutes Teachers Through Mediating Role of Motivation. *Academy of Strategic Management Journal*, 20 (Special Issue 2), 1-17.
- McCarthy C.J., Fitchett P.G., Lambert R.G., Boyle L. (2020). Stress vulnerability in the first year of teaching. *Teaching Education*, 31, 424-443. Doi:10.1080/10476210.2019.1635108

- McCaw C.T. (2021). Liminality and the beginning teacher: strangers, frauds and dancing in the disequilibrium. *Cambridge Journal of Education*, 51, 395-409. Doi:10.1080/0305764X.2020.1844150
- Montoya N.P., Glaz L.C.O.B., Abad C.C.C., Pereira L.A., Loturco I. (2020). What Teachers Need to Know and be Able to do: A view from Teachers, Students, and Principals in the Brazilian Context. *PLoS ONE*, 15. Doi:10.1371/journal.pone.0238990
- Moreira, D.J.G. (2013). Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- Muhayimana T. (2021). Are you better off now? An investigation of perceived outcomes among teachers involved in a mentoring program. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 29, 195-214. Doi:10.1080/13611267.2021.1912476
- Naidoo P. (2019) Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public-school principals. *South African Journal of Education*, 39. Doi:10.15700/saje.v39n2a1534
- Ngema M., Lekhetho M. (2019). Principals' role in managing teacher professional development through a training needs analysis. *Problems of Education in the 21st Century*, 77, 758-773. Doi:10.33225/pec/19.77.758
- Nickel J., Crosby S. (2021). Professional identity values and tensions for early career teachers. *Teaching Education*. Doi:10.1080/10476210.2021.1895107
- O'Neil D.A., Brooks M.E., Hopkins M.M., (2018) Women's roles in women's career advancement: what do women expect of each other?, *Career Development International*, 23 Issue: 3, 327-344, Doi: 10.1108/CDI-10-2017-0196
- Ovenden-Hope T., Blandford S., Cain T., Maxwell B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44, 590-607. Doi:10.1080/02607476.2018.1516349
- Ozeren E., Arslan A., Yener S., Appolloni A. (2020). The predictive effect of teachers' perception of school principals' motivating language on teachers' self-efficacy via a cultural context. *Sustainability (Switzerland)*, 12, 1-17. Doi:10.3390/su12218830
- Pardo, M., Adlerstein, C. (2020). ECEC teachers' paradoxical views on the new Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years*, 40(4-5), 387-399.
- Pauli J., Comim L.C., Tomasi M. (2016). Satisfaction and engagement at work as predictors of success perception in teaching career [Satisfação e engajamento

no trabalho como variáveis preditoras da percepção de sucesso na carreira de docentes]. *Espacios*, 37.

Reid J.-A. (2019). What's good enough? Teacher education and the practice challenge. *Australian Educational Researcher*, 46, 715-734. Doi:10.1007/s13384-019-00348-w

Rose A.L., Sughrue J.A. (2021). Professional development needs of novice alternatively certified teachers in Florida: teachers' perspectives. *Teacher Development*, 25, 449-464. Doi:10.1080/13664530.2021.1947887

See B.H., Morris R., Gorard S., Kokotsaki D., Abdi S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10, 1-45. Doi:10.3390/educsci10100262

Shibiti R. (2019). Satisfaction with retention factors in relation to job embeddedness of public-school teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 17. Doi:10.4102/sajhrm.v17i0.1161

Simon, M.S. (2013). Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Spencer P., Harrop S., Thomas J., Cain T. (2018). The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England. *Professional Development in Education*, 44, 33-46. Doi:10.1080/19415257.2017.1299028

Stacey M. (2019). The business of teaching: Becoming a teacher in a market of schools. *Springer Nature Switzerland AG*, 1-185. Doi:10.1007/978-3-030-35407-7

Stacey M. (2019). 'If you're wrong for the place you just don't survive': examining the work of early career teachers in context. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25, 404-417. Doi:10.1080/13540602.2019.1621828

Štemberger T. (2020). The teacher career cycle and initial motivation: the case of Slovenian secondary school teachers. *Teacher Development*, 24, 709-26. Doi:10.1080/13664530.2020.1829023

Surette T.N. (2020). Influence of mentoring and professional communities on the professional development of a cohort of early career secondary mathematics and science teachers. *School Science and Mathematics*, 120, 175-188. Doi:10.1111/ssm.12392

Van den Borre L., Spruyt B., Van Droogenbroeck F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105. Doi:10.1016/j.tate.2021.103427

- Vargas, A.R. (2016). Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília – DF.
- Vieira, S.V., Beuttemuller, L.J., Both, J. (2018). Concerns of physical education teachers according to professional development cycles and sociodemographic characteristics. *Journal of Physical Education, Maringa*, 29(1), e2924.
- Vitória (2006). Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público Municipal de Vitória. Recuperado em 17 de setembro, 2021, de <https://leismunicipais.com.br/a1/es/v/vitoria/lei-ordinaria/2006/675/6754/lei-ordinaria-n-6754-2006-institui-o-plano-de-cargos-carreira-e-vencimentos-do-servidor-do-magisterio-publico-do-municipio-de-vitoria>.
- Wang Y., Zhang W. (2021). The Effects of Principal Support on Teachers' Professional Skills: The Mediating Role of School-Wide Inclusive Practices and Teacher Agency. *International Journal of Disability, Development and Education*. Doi:10.1080/1034912X.2021.1950649
- Weldon P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62, 61-78. Doi:10.1177/0004944117752478
- Whipp J.L., Geronime L. (2017). Experiences That Predict Early Career Teacher Commitment to and Retention in High-Poverty Urban Schools. *Urban Education*, 52, 799-828. Doi:10.1177/0042085915574531
- Wilcoxon C., Bell J., Steiner A. (2020) Empowerment through induction: supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9, 52-70. Doi:10.1108/IJMCE-02-2019-0022
- Windl E., Dammerer J. (2019). Teacher training in austria with special consideration of mentoring in the induction phase. *Education and Self Development*, 14, 40-47. Doi:10.26907/esd14.3.05
- With M.L. (2017). Are teachers increasingly leaving the profession? *Professions and Professionalism*, 7. Doi:10.7577/pp.1723
- Yalçınkaya S., Dağlı G., Aksal F.A., Gazi Z.A., Kalkan Ü. (2021). The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. *Sustainability (Switzerland)*, 13, 1-19. Doi:10.3390/su13052711
- Yan, Y., Saguin, K. (2021). Policy capacity matters for capacity development: comparing teacher in-service training and career advancement in basic education systems of India and China. *International Review of Administrative Sciences*, 87(2), 294-310.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS/ QUESTIONÁRIO

PESQUISA

Pergunta de controle

1. Qual função você desenvolve atualmente na escola onde você trabalha?

- Professor(a)
- Pedagogo(a)
- Diretor(a)

Questionário Profissional e Sociodemográfico – Professores

2. Qual a sua idade?

- 18 - 25 anos
- 25 - 30 anos
- 30 - 40 anos
- 40 - 50 anos
- mais de 50 anos

3. Com que gênero você se identifica?

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

4. Qual categoria de cor ou raça te descreve melhor?

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Outra
- Prefiro não dizer

5. Qual é o seu nível de Escolaridade?

- Ensino Médio
- Ensino Superior (Graduação somente)

-) Pós-graduação em nível de Especialização
-) Pós-graduação em nível de Mestrado
-) Pós-graduação em nível de Doutorado

6. Qual é sua formação inicial (Nome do curso de graduação)

7. Há quantos anos você atua no Magistério?

-) Menos de 3 anos
-) Entre 3 e 6 anos
-) Entre 6 e 12 anos
-) Entre 12 e 24 anos
-) Mais de 24 anos

8. Em quantas escolas você trabalha atualmente?

-) Apenas em uma escola
-) Duas escolas
-) Três escolas
-) Mais de três escolas

9. Em qual(is) rede(s) de educação você atua? (É possível assinalar mais de uma opção)

-) Municipal
-) Estadual
-) Federal

10. Em qual(is) segmento(s) você trabalha atualmente? (É possível assinalar mais de uma opção)

-) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
-) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
-) Ensino Médio (1ª a 3ª série)

11. Em qual(is) cidade(s) está(ão) localizada(s) a(s) escola(s) em que você trabalha? (É possível assinalar mais de uma opção)

-) Vitória
-) Vila Velha
-) Cariacica
-) Viana
-) Serra
-) Outra _____

12. Sua vaga atual é de cargo efetivo ou temporário?

- Efetivo (concurado)
- Temporário (contrato)

Questionário Profissional e Sociodemográfico – Gestores

1. Qual a sua idade?

- 18 - 25 anos
- 25 - 30 anos
- 30 - 40 anos
- 40 - 50 anos
- mais de 50 anos

2. Com que gênero você se identifica?

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

3. Qual categoria de cor ou raça te descreve melhor?

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Outra
- Prefiro não dizer

4. Qual é o seu nível de Escolaridade?

- Ensino Médio
- Ensino Superior (Graduação somente)
- Pós-graduação em nível de Especialização
- Pós-graduação em nível de Mestrado
- Pós-graduação em nível de Doutorado

5. Qual é sua formação inicial (Nome do curso de graduação)

6. Há quantos anos você atua no Magistério?

- Menos de 3 anos
- Entre 3 e 6 anos
- Entre 6 e 12 anos
- Entre 12 e 24 anos

- () Mais de 24 anos
7. Há quantos anos você está na função de Gestor(a) Escolar?
- () Menos de 1 ano
() Entre 1 e 3 anos
() Entre 3 e 6 anos
() Entre 6 e 9 anos
() 10 anos ou mais
8. Quantos turnos tem a escola na qual você é gestor(a) atualmente?
- () Apenas um turno
() Dois turnos
() Três turnos
9. A qual rede de educação a escola na qual você é gestor(a) atualmente pertence?
- () Municipal
() Estadual
() Federal
10. Quais segmentos a escola oferece atualmente? (É possível assinalar mais de uma opção)
- () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
() Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
() Ensino Médio (1ª a 3ª série)
11. Em qual cidade está localizada a escola na qual você é gestor(a)?
- () Vitória
() Vila Velha
() Cariacica
() Viana
() Serra
() Outra _____
12. Quantos alunos matriculados a escola tem atualmente? (Contando todos os turnos)
- () Menos de 500 alunos
() Entre 500 e 1000 alunos
() Entre 1000 e 1500 alunos
() Entre 1500 e 2000 alunos
() Mais de 2000 alunos

13. Quantos professores trabalham na escola na qual você é gestor atualmente?
(Somente professores regentes; contando todos os turnos e modalidades)

- () Menos de 25 professores
 () Entre 25 e 50 professores
 () Entre 50 e 75 professores
 () Entre 75 e 100 professores
 () Mais de 100 professores

PESQUISA A SER RESPONDIDA POR PROFESSORES INICIANTES

Expectativas sobre o Gestor

Nesta seção, você, enquanto professor(a), deve responder o que ESPERA do(a) gestor(a) da escola em que atua. Sua resposta deverá ser medida em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa menor concordância com a afirmativa (Não espero esse comportamento) e 5 representa maior concordância com a afirmativa (Espero bastante esse comportamento).

NA ESCOLA EM QUE TRABALHO, EU ESPERO QUE O GESTOR:

Ajude-me a desenvolver o meu trabalho

Use sua influência para me ajudar

Use sua influência para apoiar no meu avanço na carreira

Sugira estratégias específicas para que eu possa crescer na carreira

Aconselhe sobre como meu trabalho pode ser mais bem reconhecido

Ajude-me a aprender sobre o funcionamento do ambiente escolar

Proteja-me de contatos potencialmente danosos com pessoas importantes na organização

Apresente designações desafiadoras

Designe atividades que me desafie a desenvolver novas habilidades

Atribua a mim tarefas que demandam que eu aprenda coisas novas

Ajude-me a me tornar mais ativo na vida escolar

Procure desenvolver relações menos hierarquizadas comigo

Faça com que outras pessoas tomem conhecimento dos resultados alcançados por mim

Ofereça suporte e encorajamento

Inspire confiança

Possua interações

individuais comigo fora do ambiente de trabalho

Represente quem eu quero me tornar
 Aja de forma a gerar identificação em mim
 Oriente o meu desenvolvimento pessoal
 Considere-me um profissional competente
 Pense frequentemente em mim

Itens: Percepção sobre os Gestores

Nesta seção, você, enquanto professor(a), deve responder o que PERCEBE do comportamento do(a) gestor(a) da escola em que atua em relação com os(as) professores(as). Sua resposta deverá ser medida em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa menor concordância com a afirmativa (Não apresentam esse comportamento) e 5 representa maior concordância com a afirmativa (Apresentam claramente esse comportamento).

NA ESCOLA EM QUE TRABALHO, AO SE RELACIONAR COM OS(AS) PROFESSORES(AS), O GESTOR:

Nos ajuda a desenvolver o nosso trabalho
 Usa sua influência para nos ajudar
 Usa sua influência para apoiar no nosso avanço na carreira
 Sugere estratégias específicas para que possamos crescer na carreira
 Nos aconselha sobre como nosso trabalho pode ser mais bem reconhecido
 Nos ajuda a aprender sobre o funcionamento do ambiente escolar
 Nos protege de contatos potencialmente danosos com pessoas importantes na organização
 Nos apresenta designações desafiadoras
 Nos designa atividades que nos desafiam a desenvolver novas habilidades
 Atribui a nós tarefas que demandam que aprendamos coisas novas
 Nos ajuda a nos tornarmos mais ativos na vida escolar
 Procura desenvolver relações menos hierarquizadas conosco
 Faz com que outras pessoas tomem conhecimento dos resultados alcançados por nós
 Nos oferece suporte e encorajamento
 Inspira confiança aos professores
 Possui interações individuais conosco fora do ambiente de trabalho
 Representa quem nós queremos nos tornar
 Age de forma a gerar identificação em nós
 Orienta o nosso desenvolvimento pessoal
 Nos considera como profissionais competentes

Pensa frequentemente em nós

Itens: Percepção sobre si mesmo - Professores Iniciantes

Nesta seção, você, enquanto professor(a), deve responder o que PERCEBE sobre SI MESMO. Sua resposta deverá ser medida em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa menor concordância com a afirmativa (Não apresento esse comportamento) e 5 representa maior concordância com a afirmativa (Apresento claramente esse comportamento).

NA ESCOLA EM QUE TRABALHO, EU, ENQUANTO PROFESSOR(A):

Esforço-me

Realizo um bom desempenho

Sou determinado

Busco oportunidades para melhorar na carreira

Envolver-me em comportamentos proativos

Espelho-me e peço conselhos de professores mais experientes

Confio em professores mais experientes como fonte de sabedoria

Procurar evitar que questões do trabalho atrapalhem a vida familiar

Procurar evitar que questões da vida familiar atrapalhem o trabalho

Tenho estratégias específicas para atingir meus objetivos

Sei ouvir bem os outros

Comunico-me de forma natural com meus líderes

Possuo um desejo genuíno de progredir na carreira

Busco alcançar metas que são importantes para mim

Busco construir relações saudáveis com meus líderes

PESQUISA A SER RESPONDIDA POR GESTORES

Itens: Expectativas sobre os Professores Iniciantes

Nesta seção, você, enquanto gestor(a), deve responder o que ESPERA dos(as) professores(as) iniciantes de sua escola. Consideram-se professores iniciantes aqueles que atuam há 6 anos ou menos na carreira docente. Sua resposta deverá ser medida em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa menor concordância com a

afirmativa (Não espero esse comportamento) e 5 representa maior concordância com a afirmativa (Espero bastante esse comportamento).

NA ESCOLA EM QUE SOU GESTOR, EU ESPERO QUE OS PROFESSORES INICIANTES:

- Se esforcem
- Promovam-se por meio de um bom desempenho
- Sejam determinados
- Busquem oportunidades para melhorar na carreira
- Envolvam-se em comportamentos proativos
- Espelhem-se e peçam conselhos de professores mais experientes
- Confiem em professores mais experientes como fonte de sabedoria
- Procurem evitar que questões do trabalho atrapalhem a vida familiar
- Procurem evitar que questões da vida familiar atrapalhem o trabalho
- Tenham estratégias específicas para atingir seus objetivos
- Saibam ouvir bem os outros.
- Comuniquem-se de forma natural com seus líderes
- Possuam um desejo genuíno de progredir na carreira
- Busquem alcançar metas que são importantes para eles
- Busquem construir relações saudáveis com seus líderes

Itens: Percepção sobre os Professores Iniciais

Nesta seção, você, enquanto gestor(a), deve responder o que PERCEBE dos(as) professores(as) iniciantes de sua escola. Consideram-se professores iniciantes aqueles que atuam há 6 anos ou menos na carreira docente. Sua resposta deverá ser medida em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa menor concordância com a afirmativa (Não apresentam esse comportamento) e 5 representa maior concordância com a afirmativa (Apresentam claramente esse comportamento).

NA ESCOLA EM QUE SOU GESTOR(A), OS(AS) PROFESSORES(AS) INICIANTES:

- Se esforçam
- Promovem-se por meio de um bom desempenho
- São determinados
- Buscam oportunidades para melhorar na carreira
- Envolvem-se em comportamentos proativos
- Espelham-se e pedem conselhos de professores mais experientes

Confiam em professores mais experientes como fonte de sabedoria
 Procuram evitar que questões do trabalho atrapalhem a vida familiar
 Procuram evitar que questões da vida familiar atrapalhem o trabalho
 Têm estratégias específicas para atingir seus objetivos
 Sabem ouvir bem os outros.
 Comunicam-se de forma natural com seus líderes
 Possuem um desejo genuíno de progredir na carreira
 Buscam alcançar metas que são importantes para eles
 Buscam construir relações saudáveis com seus líderes

Itens: Percepção sobre si mesmo – Gestores

Nesta seção, você, enquanto gestor(a), deve responder o que PERCEBE sobre SI MESMO. Sua resposta deverá ser medida em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa menor concordância com a afirmativa (Não apresento esse comportamento) e 5 representa maior concordância com a afirmativa (Apresento claramente esse comportamento).

NA ESCOLA EM QUE SOU GESTOR(A), AO ME RELACIONAR COM OS(AS) PROFESSORES(AS) INICIANTES, EU, ENQUANTO GESTOR(A):

Ajudo-os a desenvolver o trabalho
 Uso minha influência para os ajudar
 Uso minha influência para apoiar no avanço em suas carreiras
 Sugiro estratégias específicas para que possam crescer na carreira
 Dou conselhos sobre como seus trabalhos podem ser mais bem reconhecidos
 Ajudo-os a aprender sobre o funcionamento do ambiente escolar
 Protejo-os de contatos potencialmente danosos com pessoas importantes na organização
 Apresento-lhes designações desafiadoras
 Designo atividades que os desafiam a desenvolver novas habilidades
 Atribuo tarefas que demandam que eles aprendam coisas novas
 Ajudo-os a se tornarem mais ativos na vida escolar
 Procuro desenvolver relações menos hierarquizadas com eles
 Faço com que outras pessoas tomem conhecimento dos resultados alcançados por eles
 Ofereço-lhes suporte e encorajamento
 Inspiro confiança
 Posso interações individuais com eles fora do ambiente de trabalho

Represento quem eles querem se tornar

Atuo de forma a gerar identificação com eles

Oriento-lhes no desenvolvimento pessoal

Considero-os como profissionais competentes

Penso frequentemente neles