

PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA: RELATO DE UM PROFESSOR INICIANTE E OS DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

INITIAL STEPS IN TEACHING: ACCOUNT OF A NOVICE TEACHER AND CHALLENGES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION

 <https://orcid.org/0000-0003-0467-5227> Vitor Hugo Ribeiro Anacleto da Silva^A

^A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

Recebido em: 19 de maio de 2024 | **Aceito em:** 05 de novembro de 2024

Correspondência: Vitor Hugo Ribeiro (professorhugovitor@gmail.com)

Resumo

O presente relato visa descrever as primeiras experiências como docente na educação básica em uma escola pública de Minas Gerais, destacando os desafios enfrentados durante a iniciação de carreira no ano de 2023. Ancorado na literatura e na narração científica do Relato de Experiência na ótica de Daltro e Faria (2019), esse trabalho propõe a discussão e a reflexão da formação docente, da dicotomia entre teoria e prática nas propostas curriculares no regime de ensino integral e da influência dos aspectos sociais e econômicos no ambiente escolar, reflexões essas fornecidas através da narrativa de memória e de um lócus enunciativo de um professor em início de carreira. Tal vivência objetiva analisar, refletir e tecer as experiências que contribuem para um debate científico a respeito da formação docente e da complexidade do currículo de ensino médio integral, bem como o bem-estar docente e os aspectos sociais e econômicos dos alunos como um fator a ser considerado no dia a dia pedagógico.

Palavras-chave: Iniciação docente; Ensino-aprendizagem; Formação de Professores; Desafios Docentes.

Abstract

The present report aims to describe the initial experiences as a teacher in basic education at a public school in Minas Gerais, highlighting the challenges faced during the early stages of a teaching career in 2023. Anchored in the literature and the scientific narrative of Experience Reports as viewed by Daltro and Faria (2019), this work proposes a discussion and reflection on teacher education, the dichotomy between theory and practice in curricular proposals within the full-time education system, and the influence of social and economic aspects on the school environment. These reflections are provided through a memory narrative and the enunciative locus of a novice teacher. This experience seeks to analyze, reflect upon, and weave together insights that contribute to a scientific debate on teacher education and the complexity of the full-time high school curriculum, as well as the well-being of teachers and the social and economic aspects of students as factors to be considered in daily pedagogical practice.

Keywords: Teacher initiation; Teaching-learning process; Teacher education; Teaching challenges.

Introdução



© 2025 Silva. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Este relato aborda as primeiras experiências como docente no ensino público da educação básica, investigando o ensino médio integral da rede estadual de Minas Gerais e os desafios da iniciação na carreira no citado modelo de ensino. Para Santos, Ferreira e Ferraz (2020), a fase inicial da carreira de professor constitui o momento de enfrentar as primeiras responsabilidades e demandas do ensino, surgindo dúvidas, tensões e a necessidade de adquirir competência profissional em pouco tempo. As autoras destacam que “a fase de iniciação é caracterizada como um período de insegurança e falta de confiança do professor em si mesmo” (Santos, Ferreira e Ferraz, 2020, p. 353).

O presente trabalho se ancora em pesquisas e marcos teóricos a respeito da reforma curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular e a educação em Tempo Integral, impulsionadas sobretudo pelo Plano Nacional de Educação, e interligadas à temática da formação e prática docente na iniciação de carreira. Nesse sentido, Umbellino e Ciríaco (2018) contribuem para as reflexões desse relato ao versarem sobre os desafios de professores iniciantes na carreira do magistério, enquanto Santos, Ferreira e Ferraz (2020) destacam questões de saúde mental e emocional, com ênfase na ausência de bem-estar no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

O início da carreira docente caracteriza-se como o momento de descobertas da profissão. Santos, Ferreira e Ferraz (2020, p. 353) afirmam que “é uma fase singular no percurso daqueles que escolheram a docência”, sendo tão significativa a ponto de construir a identidade profissional e de contribuir para o processo de formação continuada. Dessa forma, considerando o Relato de Experiência (RE) na ótica de Daltro e Faria (2019) que o descreve como “uma possibilidade de criação da narrativa científica, especialmente no campo das pesquisas capazes de englobar processos e produções subjetivas” (Daltro e Faria, 2019, p. 224), é de suma importância discutir, refletir e narrar as experiências iniciais da formação docente de forma a contribuir para o campo científico da educação.

Além disso, o presente relato se desdobra para analisar, refletir e tecer as experiências de início de carreira em uma escola de tempo integral. A priori, tal configuração de ensino se diferencia das demais, proporcionando uma nova perspectiva para o início de carreira. Ressalta-se também nessa temática a análise do currículo escolar nos sistemas de ensino, por meio de documentos como a BNCC e sua implementação e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), por ser o Estado onde se passa a vivência.

Essa discussão é fundamentada nos estudos de Magalhães *et al.* (2023) e Grimm e Gonçalves (2020) que se dispuseram a estudar tais temáticas; aqueles analisaram os

documentos orientadores da implementação da reforma da BNCC e o Currículo de Minas; e essas, abordaram dos desafios entre a teoria e a prática pedagógica na educação integral e de tempo integral. Esses trabalhos contribuem para a compreensão deste relato ao trazerem à tona as questões e desafios enfrentados no modelo de ensino, que foram encontrados e ressignificados durante o primeiro ano de experiência como docente.

Processos e Metodologia

Esse relato discorre sobre as narrativas, vivências e realizações de atividades ao longo do ano escolar de 2023. Tal experiência evidencia a perspectiva pessoal do meu início de carreira docente, logo após a conclusão da licenciatura em Letras, como professor regente de aulas. O Relato de Experiência, nas palavras de Daltro e Faria (2019, p. 229), “é uma modalidade de cultivo do conhecimento no território da pesquisa qualitativa” e, por isso, este relato caracteriza-se como um trabalho de memória. Recordo aqui as dificuldades, perspectivas, olhares, subjetividades e impressões a respeito da prática docente, do currículo e do cotidiano de uma escola em tempo integral.

Para fins conceituais, menciona-se novamente o lugar enunciativo desse relato: trata-se da vivência como professor iniciante na educação básica, como regente de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Nivelamento de Língua Portuguesa, esta última introduzida como nova matéria para alunos do 1º ano do ensino médio em regime de Tempo Integral. A atuação docente abrangeu duas turmas de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano do ensino médio. Não será mencionado, por questões éticas, o nome da escola, porém tem-se como característica uma instituição pública da rede estadual de Minas Gerais, situada em um município da região do Vale do Rio Doce. A respeito da regionalização, vale destacar que o bairro onde a escola está localizada é composto por uma comunidade vulnerável, e a precariedade socioeconômica dos alunos, marcada por pobreza e marginalização, influencia diretamente no cotidiano escolar, aspecto esse que será abordado nas discussões deste relato como fator relevante da vivência docente e que foram observados no dia a dia da escola.

As ocorrências desse relato visam elucidar uma discussão e um olhar acerca dos aspectos curriculares das escolas de tempo integral e das interações professor-aluno. Nesse sentido, abordar-se aspectos de práticas docentes, de atividades e de situações do dia a dia. A respeito do currículo escolar, tratarei aqui das experiências vividas entre as propostas teóricas do CRMG e da realidade da escola, narrando os desafios de trabalhar entre as perspectivas teóricas e a realidade prática.

A escola em questão é carente de espaços destinados a aulas para além da sala de aula convencional. Com exceção do laboratório de informática, não há um espaço diverso e apropriado que seja reservado para aulas práticas, dinâmicas e que seja possível aplicar outras metodologias. Nesse sentido, tal dilema vai ao encontro das falas de outros professores que também experimentaram tal regime de ensino, como aponta a pesquisa de Grimm e Gonçalves (2020), em que um dos pesquisados afirma: “A escola de tempo integral não caminha junto com a educação integral, devido às várias fragilidades apontadas como infraestrutura, currículo, formação [...]” (Grimm e Gonçalves, 2020, p. 608). As autoras ainda concluem que

as fragilidades da educação ofertada nas ETI, reveladas nas falas dos profissionais que nelas atuam, são traduzidas muitas vezes em insatisfação ou frustração profissional, pois não há clareza do que se quer atingir e demonstram a necessidade e urgência de atuação da gestão em busca da consolidação da política pública de Educação Integral [...] (Grimm e Gonçalves, 2020, p. 608).

Outro ponto importante a ser citado são os aspectos sociais, regionais e econômicos que interferem no ambiente escolar. Nesse sentido, o RE busca também contribuir para problematizações e processos que despertam tais fatores e que devem ser considerados ao tratar da educação. Aqui, busco proporcionar ao leitor as referências a respeito de que lugar a experiência está sendo falada, pois de acordo com Daltro e Faria (2019, p. 234) tal prática de narração contribui para garantir um diálogo entre o saber científico (aqui retratado pelos pressupostos teóricos e fundamentações em pesquisas e teorias) com o saber não científico, saberes esses implicados na experiência em estudo, que é discutida e narrada em primeira pessoa.

Nesse ponto, ao evidenciar o local de onde se fala e se narra a experiência, tem-se uma escola localizada em uma região carente e vulnerabilizada, com diversas desigualdades sociais e confrontos ideológicos, sejam da proposta de ensino com a realidade do estudante, seja do estudante com seu núcleo familiar e mesmo dos estudantes com outros estudantes, visto que cada um carrega concepções diferentes sobre si, sobre o outro, sobre a sociedade e o mundo. Nesse sentido, a escola assume apenas um papel assistencialista aos estudantes e aqui, cabe a questão levantada por Oliveira Santos e Araújo (2020, p. 79): “como cobrar um bom desempenho desses alunos se vivem em situação precária e que, muitas vezes, encontram na merenda escolar a única refeição do dia?”.

A respeito do impacto no desenvolvimento educacional dos estudantes, as autoras discutem que “são inúmeros os fatores que afetam o desenvolvimento escolar dos estudantes que se encontram em situação de pobreza e vulnerabilidade social” (Oliveira Santos e Araújo,

2020, p. 89), sendo algum desses fatores a falta de concentração, a ausência da rotina de estudos, baixa autoestima, escassez de material escolar e a violência familiar. Essas dificuldades foram observadas na instituição objeto deste relato. Nesse aspecto, tais fatores contribuem para que a instituição obtivesse um índice alto de evasão, especialmente no 3º ano do ensino médio.

Exponho aqui dados que exemplificam a situação: São dados coletados por meio de diários de classe e planilhas de acompanhamento enquanto professor, em que os dados ilustram essa realidade nas turmas em que lecionei. No 1º ano, turma 01, vinte e sete (27) alunos iniciaram o ano letivo de 2023, mas apenas vinte (20) permaneceram ao final; na turma 02, de trinta (30) alunos, restaram dezessete (17). No 2º ano, vinte (20) iniciaram o ano matriculados, mas apenas doze (12) finalizaram o ano. O 3º ano apresentou a maior evasão: dos doze (12) alunos matriculados, apenas oito (8) concluíram o ensino médio na instituição.

Diversos foram, também, os motivos para a evasão na escola, no entanto, a necessidade dos estudantes de buscar trabalho e contribuir para a renda familiar constitui um dos maiores motivos, o que exemplifica a diminuição da clientela para os 2º e 3º anos. Dentre os outros, é possível citar a falta de incentivo e estrutura familiar para continuação nos estudos, desmotivação, transtornos de aprendizagens em que a família não possui condição de obter um laudo para permitir ao estudante o acompanhamento especial, alunos em situação de vulnerabilidades com seus progenitores (como usuários de substâncias químicas), gravidez na adolescência, mudança de cidade, situações de brigas e violências com outros estudantes (levando a remoção do menor infrator para outra instituição), dentre outras situações.

Por fim, mas não menos importante, como resultado de todo embate ao redor de reuniões pedagógicas, o trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem, alinhamentos à demanda de projetos e à gestão escolar, bem como lidar com as demandas individuais, subjetivas e pessoais dos alunos (que não deixam de ser o fazer educação), sobrecarregam os professores com o comprometimento em partes ou total da sua capacidade emocional e da saúde mental. Logo, narrarei o impacto de todo o processo educativo e de trabalho durante o primeiro ano de docência refletidos também na saúde mental do professor. Assim, corroboram para a discussão os trabalhos de Santos, Ferreira e Ferraz (2020) sobre a situação da ausência de bem-estar dos professores iniciantes, e de Umbellino e Ciríaco (2018) sobre os dilemas, desafios e dores dos professores em início de carreira.

Nas palavras de Santos, Ferreira e Ferraz (2020, p. 359), estudos mostram que “os professores são afetados emocionalmente na rotina laboral e que isso os atinge de tal modo que provoca consequências na saúde e no desempenho docente”. Dessa forma, toda a rotina escolar

colabora para a saúde do professor, e, se tratando do início docente, há ainda a primeira impressão a respeito da profissão, as primeiras inseguranças, medos e outros sentimentos que se afloram a cada novo plano de aula, além das dificuldades enfrentadas com a burocracia pedagógica e administrativa. Como afirmado por Umbellino e Ciríaco (2018, p. 402), “os professores recém-formados parecem pouco saber sobre as dificuldades do trabalho docente e, muito menos, sobre as formas de lidar com os problemas que irão enfrentar”.

Assim, ao longo das discussões seguintes buscarei abordar, à luz do processo narrativo científico e do RE como construção de conhecimento nas áreas de ciências humanas e sociais (Daltro e Faria, 2019), a experiência como professor da educação básica de Minas Gerais, perpassando as vivências curriculares, a interação entre os estudantes e professores, o dia a dia com a equipe pedagógica e administrativa, os convívios e os desafios encontrados e enfrentados durante o primeiro ano de carreira, além disso, busco refletir o impacto das ações e do trabalho docente na saúde emocional do profissional que ocupa esse espaço, nesse sentido, ressaltando os impactos da profissão, enquanto início de carreira, no bem-estar e/ou na ausência dele.

Resultados e Discussão: uma narrativa entre currículo, dia a dia docente e o bem-estar do professor iniciante

A primeira experiência docente foi marcada por uma reunião organizacional, característico dos Dias Escolares: apresentação das propostas do Projeto Político Pedagógico da instituição, as divisões de tarefas pelo Plano de Intervenção da Escola, ancorado no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), que é uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, integrante do Programa Jovem de Futuro (resultado de uma parceria da Secretaria de Educação do Estado com a instituição do Itaú Unibanco). Aqui, nascem reflexões a respeito do que estava sendo apresentado na reunião, em relação ao currículo e à gestão, reflexões estas geradas entre aspectos teóricos estudados na graduação com as orientações que eram passadas: “Qual a função desta escola? Qual a função da educação de tempo integral aqui proposta? Por que estamos discutindo um modelo de gestão e sistema proposto pela iniciativa do setor bancário?”, tais indagações encontram luz na literatura quando se discute a noção curricular proposta pela Reforma do Novo Ensino Médio, que altera também as disciplinas para o Ensino Médio de Tempo Integral.

Magalhães *et al.* (2023, p. 12) afirmam que “esse processo de reinterpretções e de reelaborações das propostas curriculares trazem concepções ideológicas, muitas vezes, pragmáticas, ecléticas e fragmentadas, na intenção de “seduzir” os sujeitos sociais que entram

em relação com essas bases, referências ou currículos”. A noção de competência proposta pela BNCC corrobora para os interesses de uma formação humana do capital, pautada no liberalismo e construtivismo. Para os autores, as reformulações curriculares passam a permitir a presença de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), oriundos da classe burguesa ligadas ao campo educacional para atuarem na construção dos currículos, como o caso do CRMG, que contou com parceria do Instituto Reúna (Magalhães *et al.*, 2023).

Itinerários formativos, (a falta de) apoio pedagógico e o bem-estar docente

No período integral da escola são atendidas todas as turmas de ensino médio, correspondendo à cinco (05) aulas no turno matutino, um intervalo de uma hora e meia destinado ao almoço e atividades dos clubes de protagonismo e quatro (04) aulas no vespertino. A primeira dificuldade aqui encontrada foi a falta de auxílio pedagógico a respeito do itinerário formativo de “Nivelamento de Língua Portuguesa”, sendo apenas uma aula semanal na turma do 1º ano 01. Buscando orientações na equipe pedagógica, fui informado que se trata de um “reforço em língua portuguesa”, mas que “possui uma apostila própria para ser trabalhada”. Fui informado também que passaria posteriormente por uma formação e que nela aprenderia como trabalhar com a disciplina. No entanto, além da falta de efetivo apoio e noção do que trabalhar diante de um conteúdo novo (como se o conteúdo em si de Língua Portuguesa também não o fosse), fui participar da formação apenas no mês de agosto, e as sequências didáticas não surtiram efeito em sala, pelo distanciamento entre as apostilas e a noção do conteúdo pelos alunos, sendo necessário, muitas vezes, adaptações.

O regime de ensino exige muito dos professores que nele atuam, diferente do ensino médio regular, a proposta de ensino integral prevê aos professores reuniões com coordenadores de área, elaboração de guias de aprendizagem por turma e por disciplina, atas de participação em reuniões de fluxo e de reunião com o coordenador geral do ensino médio, acompanhamentos com os marcos (projetos) do ensino médio, mobilização da equipe de jovens protagonistas, além das demais funções já atribuídas ao fazer docente... Honestamente, não teria como ter outra reação senão de assustado. Ancoro, nos próximos parágrafos, tais situações pessoais com registros encontrados na literatura.

O conteúdo de Nivelamento compõe a unidade das atividades integradoras, nos itinerários formativos, e diferentemente da orientação que recebi, não se trata de um reforço (como os próprios documentos norteadores do regime de ensino afirmam), mas de uma recuperação de aprendizagem baseada nas habilidades não consolidadas pelos estudantes nos

dois anos anteriores, no entanto, não reprovam e a avaliação é apenas formativa, não sendo atribuído valores efetivos para notas (Documento Orientador, 2023). Além disso, Magalhães *et al.* (2023, p. 23) apontam que “os itinerários formativos esvaziam os currículos de formações básicas para a vida social e produtiva, retirando dos estudantes uma formação pautada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que são essenciais para uma formação integral”. E a respeito das formações, Grimm e Gonçalves (2020), que analisaram escolas de tempo integral através de entrevistas com professores, apontam que há uma necessidade de formação adequada com a modalidade. Um dos professores participantes da pesquisa ainda afirma que “as formações não surtem efeito [...]. Precisamos de coisas práticas que realmente vamos fazer depois em sala” (Grimm e Gonçalves, 2020, p. 618).

A falta de apoio pedagógico é evidenciada em diversas pesquisas na literatura. Durante os momentos iniciais tive muita cordialidade e disponibilidade das supervisoras e da equipe gestora, no entanto, ao decorrer dos dias letivos a ajuda efetiva nunca chegava. As seqüências didáticas de nivelamento não foram disponibilizadas para os alunos, ficando disponível apenas para o professor em um arquivo *drive*. Diante das demandas de dificuldades de aprendizagem dos alunos nada podia ser feito e, infelizmente, havia alunos em turmas do 2º ano do EM com dificuldades elementares de leitura e escrita, e a turma de modo geral não acompanhava o que era proposto pelo currículo.

Nesse sentido, assim como concluído no trabalho de Umbellino e Ciríaco (2018), posso citar que as principais dificuldades enfrentadas no início da docência envolviam a falta de apoio pedagógico, sobretudo um apoio com atenção e humanização, pois “a falta de acolhimento e a indiferença com que principiantes na carreira são recebidos, [...], contribuem significativamente para os sentimentos de angústia e medo que fortalecem, de certo modo, o desejo de desistência da profissão (Umbellino e Ciríaco, 2018, p. 419-420). Além disso, é possível citar a falta de compromisso dos alunos com os estudos, indisciplina, falta de companheirismo e ajuda mútua entre os professores, valorização (tanto em escala governamental quanto na própria instituição, às vezes pela equipe gestora) e o excesso de trabalho como outras dificuldades.

O excesso de dificuldade encontrada no início de carreira corrobora para uma visão ruim da profissão. Aqui, surgem os primeiros sintomas da ausência de bem-estar vivenciada. Cobranças excessivas, falta de cooperação entre os professores e a equipe, demandas pessoais de alunos em situação de vulnerabilidade... todos esses pontos mexem com o emocional. Nesse sentido, senti muitas vezes desanimado para continuar. Caso em que me ocorreu de precisar faltar um dia letivo pela exaustão emocional e mesmo física, em que após uma reunião que se

estendeu até as 22:30 na instituição, no dia seguinte não tive condições de trabalhar. E como concluído pelas autoras Santos, Ferreira e Ferraz (2020, p. 20), tais episódios e dilemas no desenvolvimento inicial do professor, “oriundos de fatores emocionais, contextuais e situacionais do ensino são desencadeadores de demandas negativas em relação ao seu trabalho, não garantindo o seu bem-estar e influenciando o desempenho docente”.

Os alunos, a estrutura, o assistencialismo e as diferenças entre teoria e prática

Se por um lado as primeiras reações com o trabalho docente quanto ao trabalho burocrático, isto é, das horas além da docência, foram assustadoras e angustiantes, o contato em sala de aula com os alunos pode ser considerado, em minha experiência, como motivador. Dentro de cada sala de aula em que entrei encontrei nos alunos o sentido da minha escolha: queria e quero transformar vidas. Como afirmado na pesquisa de Umbellino e Ciríaco (2018),

nos dias atuais ser professor implica ainda desenvolver uma relação de afeto com seus alunos, educando e ensinando para o espaço a ser conquistado por ele e o caminho a ser seguido, momentos esses bem claros nas falas dos professores apresentados em nossa pesquisa, em que a superação das dificuldades que enfrentaram ao ingressarem na docência, acaba ocorrendo pela satisfação do dever cumprido ao término de cada ano letivo (p. 422).

Compartilho da sensação evidenciada no trabalho citado ao terminar o ano letivo recebendo mensagens de carinho, considerações e de agradecimentos de alguns alunos. Percebi e aprendi que quando se trata de educação não se pode apenas chegar em sala de aula e passar conteúdo para os alunos, os processos de ensino e de aprendizagem envolvem diversos outros cenários, inclusive a capacidade de tocar os corações. Recordo-me, nesse sentido, que muitas vezes joguei vôlei com os alunos durante os intervalos e que, em sala de aula, me questionavam sobre a minha ‘vida esportiva’, não tinha como falar de análise sintática naquele momento, conversei com eles, falei das minhas experiências com jogos estudantis e escolares, todos ouviam e ainda compartilham suas experiências, quais eram os esportes favoritos, etc. Naquele momento eles não aprenderam a relação entre sujeito e predicado, mas conquistei confiança, identificação e o respeito deles para todas as aulas seguintes. Foi um momento muito significativo. Não há aprendizado sem emoção.

Porém, observa-se que, devido a regionalização em que a escola está inserida, bem como sua clientela atendida, o regime de ensino, na prática, propõe um currículo muito mais assistencial do que de formação integral. A educação integral traz à tona a vulnerabilidade a que muitos estudantes estão expostos. Nesse aspecto, é perceptível a vulnerabilidade presente na escola. Como apontado pelo próprio Projeto Político Pedagógico, a clientela é composta por

muitos alunos que sobrevivem em suas famílias com benefícios governamentais, além disso, dentre as demandas de escuta em sala de aula, percebi que há muitos alunos em situações de envolvimento com drogas ilícitas, alunos com problemas familiares, ausência de um dos progenitores, às vezes até de ambos, alguns sob a tutela de ONG's, aguardando adoção, alunos em situações de vulnerabilidade psicológica, com transtornos depressivos e de ansiedade, em que muitas vezes sofriam de crise durante as aulas. Apesar da assistência e intervenção do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), composto por psicólogos e assistentes sociais que atuam nas escolas estaduais, não havia uma ação que surtisse efeito amplo, pois tanto a equipe gestora quanto a equipe pedagógica não sabiam como lidar, por exemplo, com as demandas de estudantes em crise de ansiedade, inclusive eu enquanto professor iniciante.

Nesse sentido, Oliveira Santos e Araújo (2020) dialogam com os fatos narrados ao expressarem que

todas as desigualdades que permeiam a sociedade refletem na escola e faz com que a educação pública ofertada não garanta a permanência e o êxito dos sujeitos socioeconomicamente menos favorecidos, tampouco o atendimento das demandas, interesses e necessidades desses no acesso à escola e a qualidade que se almeja nas instituições de ensino público (Oliveira Santos e Araújo, 2020, p. 80).

Embora fossem feitas intervenções, como rodas de conversa e a busca de palestrantes formados em psicologia para contribuir com a demanda dos transtornos psicológicos, as ações não surtiram efeitos duradouros. Trata-se de uma questão complexa e que necessita envolver toda a comunidade escolar para que sejam trilhados caminhos de superação dessas dificuldades (Oliveira Santos e Araújo, 2020). Diante dessa demanda complexa, a escola assume um papel assistencialista, não à toa, a implementação do regime de Tempo Integral se deu justamente numa escola em que o bairro é precarizado.

Há ainda uma discrepância que torna as escolas atuais um lugar inviável para implementação de tal modelo de ensino: a estrutura. Na concepção de alguns professores, “a estrutura física influencia demais, [...]. Se houvesse local adequado para cada atividade, influenciaria positivamente no aprendizado dos alunos” (Grimm e Gonçalves, 2020, p. 615). Como já mencionado, a escola campo desta vivência não é equipada com uma infraestrutura adequada para a realização de atividades práticas (além da educação física, com quadra poliesportiva) ou para realização de metodologias ativas (além da utilização do laboratório de informática). Não há espaço para realizações de aulas práticas de química, física ou biologia, e os alunos do ensino médio de tempo integral ainda possuem no currículo disciplinas como práticas experimentais e pesquisa e intervenção, que exigem metodologias além da sala de aula tradicional. A falta de uma estrutura e materiais caracteriza um desafio a ser superado nas

instituições de ensino, e, para os profissionais, isso gera insatisfação com seu fazer docente (Grimm e Gonçalves, 2020).

Considerações Finais

Este relato buscou narrar os desafios enfrentados em meu início de carreira docente em uma escola de tempo integral na rede pública de Minas Gerais. Foram destacadas questões fundamentais que vão desde a falta de apoio pedagógico até as dificuldades enquanto estrutura da escola e aspectos sociais que impactam diretamente no ambiente escolar. A partir das narrativas e reflexões apresentadas, à luz da literatura proposta, fica evidente a complexidade do cenário educacional contemporâneo, sobretudo em regiões vulnerabilizadas, onde a educação se depara com uma série de desafios, principalmente para o campo da formação de professores.

O regime de tempo integral enfrenta obstáculos que precisam ser superados para que sua implementação seja efetiva na promoção de uma educação integral, tais como a falta de estrutura adequada, carência de apoio pedagógico e de formação inicial e continuada dos professores, realidade social e econômica dos alunos, etc. Todos esses pontos devem ser considerados pelas políticas públicas educacionais quando se pensa na construção de um currículo para a educação do país.

Além disso, esse relato busca destacar a importância da saúde e do bem-estar dos professores. Nós enfrentamos uma série de pressões e demandas no dia a dia escolar, como exposto nesta vivência. A ausência de suporte adequado e o excesso de responsabilidades contribuem para o surgimento de sentimentos de desânimo e frustrações, afetando não apenas o desempenho, mas a qualidade do ensino oferecido aos estudantes (Umbellino e Ciríaco, 2018; Santos, Ferreira e Ferraz, 2020).

Em suma, esse relato oferece uma contribuição para o entendimento dos desafios enfrentados por um professor no início de carreira. Além disso, propôs reflexões pertinentes sobre as políticas educacionais e curriculares, a implementação do Novo Ensino Médio e o regime de tempo integral, bem como os dilemas curriculares dos itinerários formativos. Conclui-se que é urgente uma abordagem mais holística e inclusiva na formação e no apoio aos profissionais de educação, visando o bem-estar e a saúde mental de todos os envolvidos no processo educativo.

Referências

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. *Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade*. Estudos e pesquisas em psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451859860013/451859860013.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

DOCUMENTO ORIENTADOR, Ensino Médio em Tempo Integral. Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cQiVjmS868dIUEMIVkq2rTmPtseF9hn5/view>. Acesso 11 mar. 2024.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 11, N.1 - P. 469 - 470, agosto - dezembro de 2024: "Dossiê: A Inteligência Artificial e Educação: debates críticos e boas práticas na escola básica e na educação superior". DOI: 10.12957/riae.2024.84351

GRIMM, Euzeni Pedroso; GONÇALVES, Lina Maria. *Tempo integral e educação integral: desafios na aproximação entre paradigma teórico e a prática pedagógica*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 604–627, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2020.e963. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/963>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa, *et al.* *Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o currículo de referência de minas gerais*. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 11–31, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.74962. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74962>. Acesso em: 11 mar. 2024.

OLIVEIRA SANTOS, Maria Vanuzia de; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. *A escola frente às dificuldades educacionais de estudantes em situação de pobreza e desigualdade social*. Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED, v. 1, n. 2, p. 77-94, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/c52mcpslzzghtmz67g7cbinti/access/wayback/https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/download/7622/5410>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. *Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional*. Revista Cocar, [S. l.], n. 8, p. 347–370, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>. Acesso em: 11 mar. 2024.

UMBELLINO, Marcela Marques; CIRÍACO, Klinger Teodoro. *“Dores, dilemas e descobertas”*: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 399–425, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i1.5119. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5119>. Acesso em: 11 mar. 2024.