



Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes

Lúcia Gracia Ferreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Avenida Nestor de Mello Pita, 535, 45300-000, Centro, Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: luciagferreira@ufrb.edu.br

RESUMO. A condição inerente à profissão de professor envolve, entre outras questões, o desenvolvimento profissional e a carreira. Assim, este trabalho se configura como um recorte teórico, originado de um estudo de tese, que tem como objetivo discutir aspectos do desenvolvimento profissional docente e dos professores iniciantes e analisar os períodos da carreira docente sob a égide de um modelo brasileiro. Dessa forma, com a realização de um levantamento teórico intenso, foi verificado que os docentes brasileiros têm sua carreira profissional estudada a partir do modelo europeu, que se diferencia da sua realidade. Este estudo revela elementos que constituem tal diferença e como o desenvolvimento profissional se concretiza nos períodos da carreira. Com isso, as características dos/sobre os professores iniciantes se revelam com os saberes e a experiência.

Palavras-chave: iniciação profissional, formação, docência.

Professional development and teaching career: discussions about novice teachers

ABSTRACT. The inherent condition of the teaching profession involves, among other issues, the professional development and career. Thus, this work is configured as a theoretical framework, originated from a thesis study, which aims to discuss aspects of the professional development of teachers and novice teachers and analyze the periods of teaching career under the aegis of a Brazilian model. Thus, with an intensive theoretical survey, it was found that Brazilian teachers have their professional career studied from the European model, which differs from their reality. This study reveals elements that make up this difference and how professional development is implemented in career periods. Hence, the characteristics of/about the novice teachers are revealed with knowledge and experience.

Keywords: professional initiation, formation, teaching.

Desarrollo profesional y carrera docente: diálogos sobre profesores principiantes

RESUMEN. La condición inherente a la profesión de profesor involucra, entre otras cuestiones, el desarrollo profesional y la carrera. Así, este trabajo se configura como un recorte teórico, originado de un estudio de tesis, que tiene como objetivo discutir aspectos del desarrollo profesional docente y de los profesores principiantes; y analizar los períodos de la carrera docente bajo la égida de un modelo brasileño. De esta manera, con la realización de una recopilación teórica intensa, fue verificado que los docentes brasileños tienen su carrera profesional estudiada a partir del modelo europeo, que se diferencia de su realidad. Este estudio revela elementos que constituyen tal diferencia y cómo el desarrollo profesional se concreta en los períodos de la carrera. Con ello, las características de los/sobre los profesores principiantes se revelan con los saberes y la experiencia.

Palabras clave: iniciación profesional, formación, docencia.

Introdução

Vivemos na contemporaneidade, período histórico que tem como uma de suas principais características a complexidade, e questionamentos, como: “[...] em que consiste a profissão docente? Qual é sua ocupação específica? A docência é uma profissão?”, que foram citados por Marcelo Garcia (2010, p. 12), fazem-nos pensar sobre o todo da

educação, inclusive a profissão docente, dando-lhe sentido. A profissão docente, sua história, sua evolução, seus processos de profissionalização são componentes de estudos de vários autores (Vicentini, 2005; Vicentini & Lugli, 2009; Oliveira, 2010; Lelis, 2011), mas isso não será aprofundado neste momento. Ater-nos-emos às questões referentes à condição inerente à profissão de

professor, socialmente construída, considerada uma ação complexa e diversa, mais especificamente no desenvolvimento profissional, e as fases da carreira, com ênfase nos professores iniciantes.

A docência, atividade inerente ao professor, carrega em seu âmago a relação da formação e do desenvolvimento profissional. Os sujeitos que a exercem se formam por meio da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados. Dessa forma, cabe uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional, a formação docente e o início da carreira.

Assim sendo, este artigo, oriundo de um estudo de tese¹, sendo um recorte teórico, tem como objetivo discutir aspectos do desenvolvimento profissional docente e dos professores iniciantes e analisar os períodos da carreira docente sob a égide de um modelo brasileiro.

Formação e Desenvolvimento profissional de professores

A formação inicial apenas não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua que possibilite, além de aprendizagem, perspectivas de mudança. É válido ressaltar que o professor deve buscar fazer uma reflexão interior, uma autorreflexão, pois:

O professor reflexivo faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá extremado valor à prática cotidiana e aos conhecimentos que advêm dela, mas sim estabelece uma relação estreita entre ambas, de forma a considerá-las preponderantes para o alcance da tão almejada qualidade da educação (Diniz-Pereira & Cañete, 2009, p. 20).

Diniz-Pereira e Cañete (2009) apontam para a necessidade de o professor ser crítico e reflexivo, pois o docente que articula teoria e prática numa busca da *práxis* e da qualidade da educação tem mais condições de promover as mudanças tão almejadas.

O processo formativo e a atuação dos professores apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que estão inseridas a educação e as suas práticas. De acordo com Tardif (2002), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes e às suas competências sociais.

Dessa forma, os saberes docentes se constroem e se articulam, mobilizando-se e se reconstruindo no cotidiano e na experiência, dialogando com as histórias pessoais e profissionais, transformando-as e transformando os saberes. Nessa perspectiva, o calcanhar de Aquiles dos professores reside, portanto, em seus saberes e na formação pedagógica, e estes se ligam, intimamente, ao desenvolvimento profissional docente.

Os saberes se articulam ao desenvolvimento profissional, pois, nesse processo, são perceptíveis as aprendizagens que, inclusive, fazem com que os professores amadureçam profissionalmente. De acordo com Huberman (1992), esses também estão ligados às fases da carreira. Segundo esse autor, todos os professores tendem a vivenciar, no decorrer da carreira, as mesmas etapas, mas ele alerta que tais etapas não são fixas. Para o autor, na entrada da carreira, os professores passam pela fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e de descoberta, sendo o entusiasmo inicial. Na fase de estabilização, o docente passa a tomar consciência da sua função e responsabilidade, é a fase do comprometimento definitivo (entre quatro e seis anos de carreira). Essas primeiras fases são consideradas o período de socialização profissional dos professores. A terceira é de diversificação ou experimentação, em que esses docentes se lançam sobre experiências pessoais; na fase posterior, ao se pôr em questão, eles examinam a sua eficácia enquanto docentes e buscam uma situação profissional estável. Na fase seguinte, de serenidade e distanciamento afetivo, os professores se mostram menos preocupados com os problemas cotidianos da sala de aula e vão produzindo um distanciamento afetivo com relação aos alunos. A fase de conservadorismo e lamentações é a das queixas não construtivas, da negatividade quanto ao sistema de ensino e dos seus componentes. A última fase, o desinvestimento, caracteriza-se como sendo a fase do recuo e da interiorização, a preparação para a aposentadoria. Huberman (1992) situa cada uma dessas fases e o respectivo tempo na Figura 1.

Huberman (1992) aplica seu estudo sobre o ciclo de vida profissional a professores do ensino secundário, na Suíça, baseado na experiência docente. O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos, mas como um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas, ele parece ser algo estanque, linear, mas para outras, cheio de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões. Assim, é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em

¹ Refere-se à minha tese defendida em 2014 (Ferreira, 2014).

processo de conhecimento e adaptação à profissão. Mas, nesse período, elementos como saberes e a prática pedagógica se situam como auxiliares na produção de muitos outros conhecimentos que auxiliam também na formação do professor.

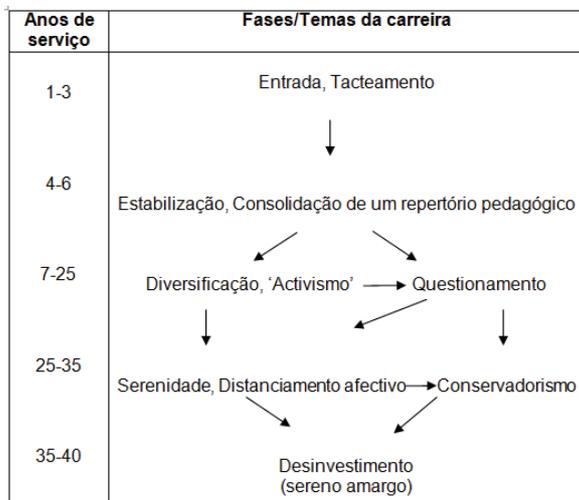


Figura 1. Fases da carreira: modelo de Huberman.

Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Marcelo Garcia (1999) comenta a teoria de Huberman sobre o ciclo vital dos professores, destacando que as etapas ou fases nem sempre são de passagem obrigatória, têm influência sobre a vida pessoal e são vivenciadas por cada um de modo diferente. O citado autor comenta também o estudo de Sikes (1985 apud Marcelo Garcia, 1999) referente às etapas pelas quais os professores passam e baseadas na idade: a primeira fase (exploração – entre 21-28 anos de idade); a segunda fase (transição – entre 28-33 anos de idade); terceira fase (estabilização – entre 30-40 anos de idade); quarta fase (entre 40-50/55 anos de idade); quinta fase (entre os 50/55 anos de idade até a jubilação).

Bolívar (2002, p. 75-76, grifo do autor) amplia a visão de carreira como sucessão de etapas de ascensão no trabalho, esclarecendo que:

O ciclo de vida dos professores e professoras pode ser compreendido a partir da carreira profissional e associado ao desenvolvimento da vida no trabalho. O conceito de *carreira* é um dispositivo analítico formulado pelos sociólogos da Escola de Chicago, particularmente pela obra de Hughes (1958: 63). [...]. O curso profissional pode ser descrito pelo sujeito retrospectivamente ou antecipar aquilo que se espera – e, por isso mesmo, não se restringe às trajetórias profissionais associadas à ascensão no trabalho, contemplando também a experiência da vida como um todo.

Para o autor, a dimensão objetiva da carreira envolve também a dimensão subjetiva ou vivencial,

ou seja, acontecimento da vida em geral – pessoal e profissional. A carreira funciona como um dispositivo de socialização de um contexto institucional composto por normas e prescrições e a evolução da carreira pode apresentar retrocessos e descontinuidades.

Gonçalves (1992), numa pesquisa realizada com professores primários, constata que o desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização do professor. Entre os resultados encontrados por esse autor, destaco a questão da mudança de postura, de atitude profissional que as mulheres sofrem, resultantes de acontecimentos relativos à vida particular, como a experiência da gravidez, do casamento, do nascimento e da criação dos filhos, dentre outros fatos. Esse autor elenca as etapas da carreira profissional a partir da elaboração do modelo a seguir (Figura 2):

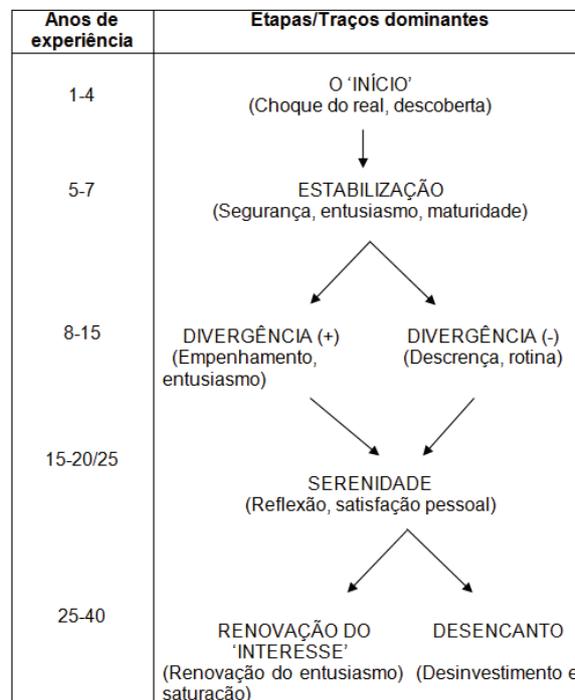


Figura 2. Etapas da carreira: modelo de Gonçalves.

Fonte: Gonçalves (1992, p. 163).

O autor propõe cinco fases: início, estabilidade, divergência, serenidade e renovação do 'interesse' e desencanto, que têm semelhança com a proposta de Huberman. Contudo, os resultados da pesquisa revelaram que, para os professores, os melhores anos da carreira eram referentes às primeiras fases (até 8 anos) e os piores eram os primeiros (1-4 anos) e os últimos (fase de desinvestimento) e que, nesses dois períodos, ocorrem as crises da carreira. Gonçalves destaca ainda que há, na carreira, momentos de

ruptura profissional (abandono), de modo que a formação contínua é necessária, sendo a formação inicial insuficiente.

Tanto Huberman (1992) quanto Gonçalves (1992) descrevem as etapas da carreira vivenciadas pelos professores em duas realidades europeias; mas vale ressaltar que as fases da carreira não são determinadas e se diferenciam de lugar para lugar.

Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional abarca as fases da carreira e denota continuidade, com caráter organizacional, contextual e transformador. Esse se configura como o “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Marcelo Garcia, 1999, p. 144) e pode conter desequilíbrio, crise, oscilação, estabilidade. Para esse autor, os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional, portanto a formação de professores ocorre também nesses momentos. Ainda,

Conceber a formação de professores, tal como temos feito nesse trabalho, como um ‘processo contínuo, sistemático e organizado’ significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente [...]) (Marcelo Garcia, 1999, p. 112).

Nessa perspectiva, os professores aprendem no percurso profissional e a formação permanente é enfatizada para a aprendizagem da docência. Dessa forma, a ideia de continuidade deve estar presente em todas as etapas descritas pelo autor, sendo também a iniciação parte desse processo de desenvolvimento profissional, abrangendo o período de formação e de atuação como desenvolvimento profissional. Portanto, a formação é parte essencial do desenvolvimento profissional e a reflexão sobre o início da carreira docente se faz necessária, pois encontramos escassos estudos sobre o tema, como aponta o levantamento de dissertações e teses analisadas².

Hoje, essa perspectiva ainda permanece. Marcelo Garcia e Vaillant (2009) ressaltam que o desenvolvimento profissional deve considerar o

significado de ser profissional e como esse deve exercer sua função com dignidade e autonomia. A respeito da profissão docente, apontam que é preciso considerar a experiência e a cultura profissionais como importantes aspectos da profissão, levando em conta que as experiências individuais podem se tornar coletivas e é possível aprender com os outros.

Para os autores, formação inicial e desenvolvimento profissional estão inter-relacionados. Portanto, o apoio aos professores iniciantes deve ocorrer numa perspectiva contínua, para que eles possam se desenvolver profissionalmente. De acordo com os citados autores, o começo é muito difícil e os professores fazem a transição de estudantes para docentes. Assim, ponderam que “[...] é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio emocional”³ (Marcelo Garcia & Vaillant, 2009, p. 49, tradução nossa).

Dessa forma, essa inserção na profissão é parte do desenvolvimento profissional, quando o docente enfrenta muitas dificuldades e também desenvolve a identidade profissional. Esse profissional deve aprender a ensinar, independentemente de como foi sua formação inicial. A esse respeito, os autores mencionados apontam que a insatisfação profissional é uma das principais causas do abandono da profissão.

Concordando com os autores acima, Souza (2012) resalta que a formação inicial é uma etapa do desenvolvimento profissional:

[...] considera a formação inicial como uma etapa do desenvolvimento profissional quando o licenciando volta-se para sua prática futura no decorrer desse processo. Isso significa que quando o futuro professor se coloca em movimento para analisar uma prática observada e experienciada, seja por meio dos estágios supervisionados, pelas práticas de ensino, entre outros, considerando sua prática futura, ele está se desenvolvendo (Souza, 2012, p. 27).

Na formação inicial, aspectos da vida, como crenças, valores, saberes, funcionam como elementos de socialização profissional. Faz parte das aprendizagens, na formação inicial, observar como os outros ensinam e aprendem. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem aproximar o aluno – futuro professor – da realidade da prática escolar.

² O estudo de Ferreira (2014) aponta que, numa pesquisa realizada de 1975 a 2011 no Banco de dissertações e teses da CAPES, foram encontrados 96 estudos sobre o tema professores iniciantes de diversas áreas de conhecimento e sob diferentes enfoques, mas que ainda há áreas não contempladas sobre a temática.

³ “Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos em contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”.

É fato que essas etapas não ocorrem de modo tão linear como parecem (às vezes, nem todas as etapas acontecem). Acredito que cada pessoa vivencia essas etapas de modo diferente. Conforme os autores citados, o desenvolvimento profissional tende a mudar após uma gravidez e o nascimento de um filho; no entanto, isso se dá em consonância com as experiências pessoais. Assim, após serem atingidas pelo mal-estar docente, as vivências dessas etapas também sofrem mudanças. Portanto, considerando essas questões que influenciam no desenvolvimento profissional e também a questão de gênero no Brasil, que diferencia o tempo da carreira para homens e mulheres, tanto o modelo de Huberman quanto o de Gonçalves não se aplicam para pensarmos numa carreira brasileira. As Figuras 3 e 4 são uma demonstração tímida, mas lógica de como essas etapas da carreira poderiam ser no Brasil para professores da educação básica⁴, partindo dos modelos anteriores.

Iniciação é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Período de entusiasmo inicial e euforia em que ele vai aprendendo com a prática; período de transição de aluno para professor. Cinco anos⁵ é o tempo necessário para vivenciar essas experiências, que são propícias para a construção da identidade profissional. Nessa primeira etapa, a reflexão se torna constante e uma grande aliada da formação. São perceptíveis grandes mudanças, tais como: comportamentais, afetivas, sociais, na personalidade e atitudinais. O aparecimento de dilemas é contínuo e também de maior assimilação dos problemas, de lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, desilusão etc. O professor vai se modificando à medida que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente e ao abandono da profissão.

O segundo período é marcado pela estabilização na carreira, a profissão já lhe é familiar, sobressai o pertencimento ao grupo (ou porque o professor já construiu uma identidade étnica ou porque se acomodou no 'estar' professor). É um período em que o professor já tem segurança para lidar com as situações do ensino; já não é mais iniciante, é

veterano e sua participação na escola é mais intensa, pois é ouvido e visto. Há uma maturidade pedagógica e flexibilidade; o professor já adquiriu confiança e assumiu um estilo de ensino.

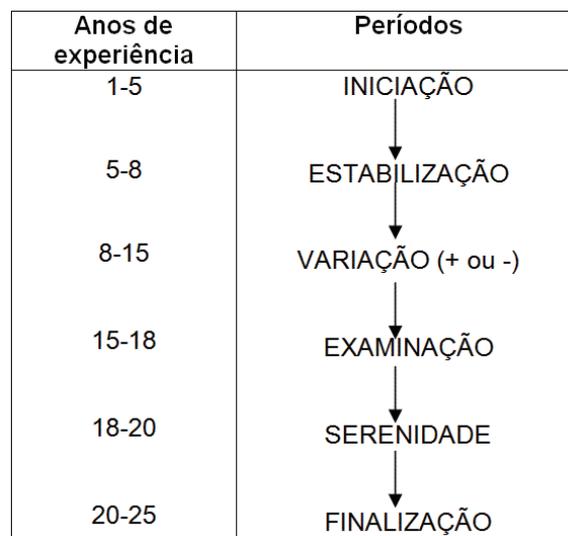


Figura 3. Períodos da carreira feminina no Brasil.

Fonte: A autora.

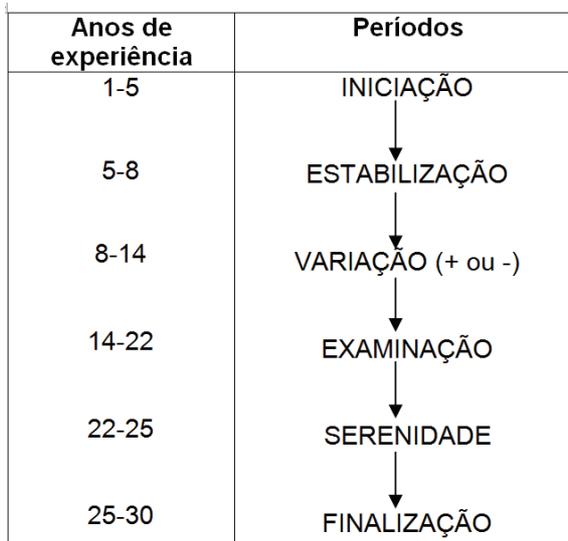


Figura 4. Períodos da carreira masculina no Brasil.

Fonte: A autora.

O terceiro período é marcado pelas variações sofridas pelo professor, que ora são positivas, ora negativas. O professor varia seu estilo e métodos de ensinar e avaliar, de se relacionar com os alunos etc., ou seja, a forma de desenvolver o trabalho docente. Existe uma diversificação: maior empenho e entusiasmo para crescer profissionalmente e a busca pela valorização profissional, mas há também a rotina e o cansaço, que levam a uma espécie de 'saturação'. As experimentações são intensas, a

⁴ A partir dos estudos de Ferreira (2014), foi iniciada a pesquisa 'Desenvolvimento profissional docente: diálogos com professores da Educação Básica sobre a carreira profissional', cadastrada numa universidade pública, para acompanhar os aspectos teóricos citados pela autora sobre os períodos citados e atestar e validar (ou não), empiricamente, o modelo citado.

⁵ Alguns estudos brasileiros, como o de Souza (2009); Perin (2011); Tancredi, Mizukami e Reali (2012), já adotavam esse tempo para referir-se ao início da carreira docente.

motivação também e há a busca por novos desafios e posições no âmbito da educação.

O período de transição, entre o meio e o fim da carreira, é marcado pelos questionamentos sobre a carreira e as realizações positivas e negativas desenvolvidas durante esse período. Huberman (1992) aponta que o questionamento acontece de modo diferenciado para homens e mulheres, desencadeando crises, começando mais cedo e terminando mais tarde para os homens, que têm essa autoexaminação ligada mais aos aspectos negativos da carreira.

A serenidade é o penúltimo período, em que o professor já não tem mais o entusiasmo anterior e é marcado pela tranquilidade. Aspectos da experiência afloram demasiadamente. Observa-se menos preocupação com o desenvolvimento das atividades e maior segurança com as mesmas. Os professores estão mais maduros, apresentando-se menos vulneráveis à avaliação que os outros fazem dele. É nessa etapa, que antecede o final da carreira, que ocorre também declínio afetivo entre o professor e os alunos, ou seja, um afastamento que pode ser proporcionado pela diferença de idade (professor mais velho e alunos mais jovens), que pode provocar diferenças culturais, não motivando o diálogo entre ambos.

O último período são os últimos anos da carreira ante a aposentadoria, período esperado por uns e lamentado por outros. O fim da carreira é caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros. Eles se mostram como exemplos (bons ou ruins) para os jovens professores e se preparam para deixar a carreira.

Dessa forma, diante dos vários estudos existentes no Brasil sobre o desenvolvimento profissional, vale ressaltar a importância de se pensar em períodos da carreira brasileira, com suas peculiaridades. É necessário lembrar que a afirmação dessas vivências traçadas por etapas não é fixa e varia se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos – a personalidade, a gravidez, o nascimento do filho, o casamento, o mal-estar docente, acidentes, problemas familiares, dentre outros aspectos perceptíveis. Quanto a isso, outras questões também devem ser postas como: a de gênero (masculino/feminino)⁶, tipos de escola (pública/privada)⁷, situação funcional do professor

(efetivo/contratado), as relações contextuais e as pressões externas. Tudo isso deve ser considerado, e essas e outras vivências vêm ‘afrouxando essas etapas’, não as fixando.

A não fixação dessas etapas é muito positiva, se pensarmos na construção da docência e na autonomia para construí-la. É preciso pensar que nem sempre vai haver choque com o real no início da vida profissional; isso varia de pessoa para pessoa, e cada ser carrega em si histórias e experiências que vão permitir vivenciar cada etapa de maneira diferenciada, inclusive a primeira. Além do que, as experiências escolares anteriores também minimizam esse choque e têm surgido programas de iniciação à docência para os cursos de licenciaturas, visando a contribuir para a diminuição desse impacto⁸. Vale ressaltar que, quando um professor muda a modalidade ou o nível de ensino onde irá atuar, ele sofre os impactos da mudança.

A docência tem suas características próprias (naturais), mas se fosse vivenciada por todos da mesma maneira, a historicidade perder-se-ia. Ela não é estática. Arroyo (2007) chama a nossa atenção para construirmos a condição, o trabalho e a formação docentes, não em uma direção única e linear, mas a partir da história cultural, social, civilizatória e educativa. É dessa forma que deve ocorrer o desenvolvimento profissional, cada coisa no seu tempo, mas sendo direcionado pela perspectiva da historicidade.

Início da carreira e professores iniciantes

Intenta-se o estudo do início da carreira profissional docente como um dos eixos deste trabalho por acreditarmos haver modos singulares de ser professor em um ciclo no qual os saberes docentes estão marcados muito mais pelas experiências escolares do que pela experiência da profissão recém-inaugurada – os anos iniciais da carreira. Sobre isso, Nóvoa (2006, p. 11) discursa que:

Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e

⁶ Quanto à questão de gênero, vale ressaltar as diferenças nas escritas e representações das formas como se vive a docência, sendo homem, mulher ou homossexual, e o trabalho docente, expressas nas narrativas masculina e feminina.

⁷ As diferenças entre ser professor iniciante de escola pública e ser professor iniciante de escola privada são mostradas nos estudos de Santos (2014) e

Oliveira (2014), monografias desenvolvidas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, no Curso de Licenciatura em Pedagogia e orientadas por mim.

⁸ O Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID é um exemplo desse tipo de programa, implementado desde 2009 nas universidades brasileiras, que vem crescendo muito e sendo fomentado pelo MEC.

incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente.

Conforme o autor, o isolamento, a falta de apoio, a falta de conforto são característicos dessa fase inicial e têm relação com a construção da identidade docente. E a docência é enfrentada nos primeiros anos de carreira como uma descoberta e/ou choque de realidade, e essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor. Os professores iniciantes têm suas práticas muito vinculadas aos desafios e dilemas e percebem suas experiências, principalmente as vivenciadas no início, como relevantes para a continuidade do exercício profissional (Costa & Oliveira, 2007).

O início da carreira é considerado um período de 'choque com a realidade'; essa expressão retoma o confronto inicial, vivenciado pelos professores no exercício da profissão (Huberman, 1992). Dada a natureza desse período, o sentimento de sobrevivência existe e se faz presente pelas dificuldades iniciais, com as quais os docentes precisam lidar. Todos os desafios levam à sobrevivência, à sensação de estar lutando na profissão; o choque passa a ser tão real que fica evidente que as aprendizagens dos cursos de formação estão distantes da realidade que está sendo enfrentada. Outro sentimento comumente vivenciado nesse período é a descoberta. Ao mesmo tempo em que 'se sobrevive', descobre-se e se aprende. Há um entusiasmo inicial que move o professor iniciante na profissão, há uma responsabilidade e entusiasmo por estar num corpo profissional, isso caracteriza o sentimento de descoberta.

Esse período de início na docência é tido como aquele em que os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que os leva à reflexão sobre sua formação e prática pedagógica (Silva, 1997). Silva se refere a cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade: 1) percepção dos problemas (problemas percebidos, lamentações, queixas, *stress*, cansaço etc.); 2) mudanças de comportamento (mudanças comportamentais na profissão motivadas por pressões externas); 3) mudanças de atitudes (alterações nas crenças); 4) mudança de personalidade (estabilidade emocional e no autoconceito); 5) abandono da profissão (desilusão que leva ao abandono da profissão).

Nesse período de iniciação à docência, há por parte dos professores muitas perspectivas do ato de ensinar (é tido como período de desafios), em que cada experiência vivenciada no início da carreira testa a capacidade de sobrevivência a esse processo de

desenvolvimento profissional. Também são vivenciadas as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a profissionalidade docente é caracterizada pela maneira como os professores foram formados e pelas constantes mudanças sociais. Esse período se constitui em um momento propício ao aparecimento de dilemas. Isso se dá, porque esses professores geralmente estão inseridos em um sistema de ensino que os deixa entregues a si próprios, à sua própria sorte, sem um apoio estruturante (Silva, 1997).

A transição, ritual de iniciação, ou seja, período de passagem de aluno a professor, é difícil; é um período de adaptação a uma nova posição e contexto profissional. Tardif (2002) fala da iniciação a partir de três fases: a primeira fase resulta em momentos que antecedem o começo do ano letivo, e suas orientações são o rito de passagem de estudante a professor; a segunda abrange a iniciação ao ato de ensinar; e a terceira se refere ao período de descoberta dos alunos 'reais' pelos professores. O início da carreira é determinante para o futuro profissional; isso porque, nesse período, vai se estruturando, adquirindo os saberes e a prática como fundamentos, provocando certezas em relação ao contexto do trabalho docente.

A prática é essencial para a aprendizagem da docência, ou seja, aprende-se a ensinar ensinando (Fontana, 2000; Marcelo Garcia, 1998, 1999; Souza, 2012; Tardif, 2002). É dessa forma que os professores evoluem na carreira, aprendendo. Conforme Tardif (2002, p. 86),

[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga horária de trabalho etc.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que aprendemos também com o outro, ou seja, o outro é importante para as nossas aprendizagens; a experiência do outro, dos pares, precisa ser relevante para o meu desenvolvimento na carreira. Com o tempo, os professores aprendem e aceitam seus limites, passam a distanciar essas aprendizagens dos programas e currículos e a aproximá-las mais dos seus improvisos, instintos, criando um *habitus professional*.

Segundo Perrenoud (1993), baseando-se em Bourdieu, o *habitus* está presente na prática, é formado por experiências, por rotinas; nessas, o

improvisado acontece, e há a necessidade, muitas vezes, de resolver problemas rapidamente. No *habitus*, não há respostas pré-programadas nem questões refletidas; por isso, é gerador de práticas. O *habitus* deve fazer parte do cotidiano, do fazer docente do professor iniciante; assim, este irá aprender com as suas experiências, suas rotinas, com sua personalidade, com o que é. O cotidiano é um fator favorecedor das aprendizagens docentes em que as práticas se efetuam e as experiências se fazem. Então, *habitus* professoral conduz rapidamente o professor a tomar decisões, situações novas fazem com que isso aconteça e o professor acaba por aprender a ensinar com um jeito particular seu, com seu 'jogo de cintura', na prática.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2010, p. 161) aponta que, na formação dos professores, se deve levar em conta o *habitus* professoral do professor. Conforme a autora, “[...] não falamos mais em Didática, mas sim em *habitus* para referirmos a um, ou a vários modos de ser e estar professor/a”. Em seus estudos que vem realizando há cerca de mais ou menos dez anos, a autora considera que esse *habitus* tem uma natureza: a do trabalho de sala de aula para ensinar conteúdos curriculares. Para ela,

É, portanto, com essa fundamentação que afirmamos: não é ‘a didática do professor/a’ e sim ‘o *habitus* professoral do professor/a’. Também por isso é que vimos observando que a Didática contribui na constituição do *habitus* professoral, mas não tem condições de determiná-lo. O que determina são os mecanismos que fazem parte da estruturação do *habitus*, de modo geral e específico. Portanto, não estamos afirmando apenas que a Didática está sendo chamada de *habitus*, o que buscamos, desde 1999, é mostrar que o conjunto de ações de um professor/a ao ensinar um conteúdo constitui, esteticamente, um *habitus* professoral [...] (Silva, 2010, p. 162, grifo do autor).

A Didática, nessa perspectiva, é inerente à construção da prática do professor, mas não a determina; o *habitus* tem modos que o fazem. A prática de ensinar deve ser aprendida e, segundo a autora, isso se aprende no exercício da prática docente, pois “[...] quando se ensina na sala de aula se pratica a prática de professor/a” (Silva, 2010, p. 174), ou seja, *habitus* professoral, que se reestrutura com novas práticas, configurando-se num outro *habitus*. O *habitus* contribui para o desenvolvimento profissional.

Para Marcelo Garcia (1998, p. 62), a ocasião do começar a ensinar faz parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, pois esse “[...] período de formação é o início do desenvolvimento profissional, à medida que se

pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade”. Essa fase é considerada um período de intensas aprendizagens e abarca um desenvolvimento contínuo. Os professores estão constantemente progredindo, evoluindo e construindo a identidade docente, que está em permanente mudança. Ao tratar dos resultados de uma pesquisa realizada, o autor expõe que:

No decorrer dessa pesquisa, ficamos sabendo que os professores principiantes são profissionais preocupados em melhorar como docentes, mas com a consciência de que sua formação estava inacabada; que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, tanto pessoal quanto profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores substitutos. Ficamos sabendo também que os professores principiantes se diferenciam em função dos contextos em que ensinam; que as experiências obtidas como estudantes influenciam em grande medida os professores principiantes do curso secundário, não ocorrendo o mesmo com os professores de educação geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores referem-se principalmente a aspectos didáticos, mais do que a aspectos pessoais ou organizacionais (Marcelo Garcia, 1998, p. 62-63).

Nesse percurso, algumas características do professor iniciante ficaram evidentes. O início da carreira de um professor nunca será igual ao outro, pois existe o contexto, a motivação, o estímulo ambiental e os fatores individuais do sujeito que influenciarão. Em relação ao aprender a ensinar, o autor traz algumas orientações sobre as formas de aprendizagem desses professores. Marcelo Garcia (1998) faz referência às investigações de Korthagen (1988), que apontaram para as orientações internas. Nessas, os sujeitos escolhiam aprender sozinhos, por si mesmos; e as orientações externas, aquelas em que os indivíduos se inspiravam para aprender com base em elementos externos (supervisores, tutores, livro etc.). Também se referiu a Huber e Roth (1990), que orientam as pessoas a aprenderem tanto com a incerteza, ou seja, prepararem-se para resultados inesperados, considerando a opinião dos outros; quanto com a certeza, procurando segurança, clareza, pretendendo seguir a opinião da maioria. Dessa forma, os professores aprendem e, de uma maneira ou de outra, vem sendo ensinados a aprender e sofrem mudanças ao aprender. A socialização profissional faz parte desse desenvolvimento e ajuda o professor nessa caminhada.

Sobre o professor novato, Esteve (1995, p. 109) nos alerta para as condições de realização do trabalho

docente por aqueles que acabaram de ser inseridos na profissão, apontando que:

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação; sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

O autor, em seus estudos, realça a questão das mudanças sociais e na educação, relatando alguns fatores de mudança e transformação do sistema escolar. Ao falar do professor iniciante, indica as dificuldades impostas a este pelos professores experientes como não sendo a atitude docente ideal perante a mudança social. A dura realidade enfrentada pelo novato ajuda a provocar o colapso no sistema de ensino. Nesse âmbito, seria interessante pensar na melhoria da formação dos professores para que o impacto da iniciação profissional fosse amenizado, evitando, assim, a estagnação causada pelas contradições existentes. Partindo desse pressuposto, Cavaco (1995, p. 162-163) assegura:

O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.

É somente no cotidiano escolar que o professor novato terá condições de construir uma identidade docente, mesmo em meio ao choque com a realidade. O contato com esse cotidiano é favorecedor desse processo. O mergulho nessa realidade é também revelador de contradições e conciliações; das motivações e dificuldades. Nesse percurso, o sujeito se vê profissional e busca as peças que compõem o quebra-cabeça da profissão.

Essa autora enfatiza ainda que o professor aprende a ser professor, resgatando as experiências de vida enquanto aluno. Aponta como um dos problemas vivenciados por professores iniciantes a questão da rotatividade, que impede a fixação do

professor na escola, sua adaptação e o enraizamento de sentimentos de confiança, segurança, provocando fragilidade na construção da identidade docente.

Souza (2012) aponta que a formação inicial e a ‘densidade teórica’ distanciam a formação da realidade da prática escolar. É preciso colocar esse futuro professor em contato com a realidade onde irá atuar, para, além de adquirir experiências e aprendizagens, possibilitar que pense o processo ensino-aprendizagem a partir dele mesmo, fazendo diminuir a sua resistência ao ‘novo’, pois a inovação é necessária para a mudança da prática pedagógica. A autora ainda se refere às aprendizagens – de ser professor – como aquelas buscadas não somente na referência como aluno, mas nas experiências adquiridas fora da escola.

A aprendizagem da docência ocorre dentro e fora da escola, na referência como aluno e como professor, no embate entre o tradicional e o novo; esses elementos fazem parte desse caminho trilhado por professores iniciantes. Esse principiante precisa saber escutar e saber avaliar, pois, na prática de ser professor, ele vai adquirindo competências inerentes à profissão que o fazem ser professor, vai construindo uma profissionalidade necessária para a busca de uma identidade profissional, ou seja, vai se inserindo num processo de profissionalização docente.

Assim, é importante ressaltar que enxergar o local de trabalho como espaço de formação contribui para a transformação do desenvolvimento da prática pedagógica. O apoio entre os pares – professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros – possibilita a construção de sentimentos como: confiança, segurança, comunhão. Esse é um importante elemento da dimensão da constituição profissional, já que a formação continuada se faz também a partir da colaboração, das aprendizagens trocadas entre os sujeitos aprendizes em horários de encontros fora da sala de aula, em momentos de atividades complementares, planejamento, horário de trabalho pedagógico coletivo etc.

Aprender a ensinar perpassa pela formação inicial e continuada, pelas aprendizagens anteriores e novas, pelas aprendizagens adquiridas na escola e fora dela, pelos saberes construídos, pelas aprendizagens individuais e coletivas. Ser professor iniciante é estar em constante formação e adquirir aprendizagens o tempo todo. É entrar em choque com a realidade, sobreviver, descobrir, aprender.

Considerações Finais

Este trabalho evidenciou lacunas e a necessidade de estudos sobre os professores iniciantes brasileiros,

pois no estudo de Ferreira (2014), num estado da arte, constatou-se a existência de 96 dissertações e teses realizadas de 1975 a 2011 sobre professores iniciantes, sendo o primeiro estudo do ano de 1983. Observou-se, assim, uma quantidade relativamente menor do que a esperada para 36 anos de estudos. Estes se referem a várias áreas de conhecimento, apesar de ainda haver áreas não contempladas sobre o tema, o que demonstra lacunas.

Assim, merecem atenção estudos que levem em consideração a carreira profissional, com suas peculiaridades, pois permitem o contato com questões ligadas à formação, ao desenvolvimento profissional e ao início da carreira profissional docente, e permitem que o diálogo aconteça e que o debate seja fomentado. Dessa forma, tais estudos devem continuar e, com a revelação de uma carreira docente tipicamente brasileira, deverão ousar ser tema recorrente na Academia, com divulgação científica nas diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, a contribuição aqui posta aponta para a essencialidade dos estudos sobre o desenvolvimento profissional, já que considera aspectos da vida pessoal e profissional, e estes abarcam a carreira profissional. A iniciação profissional se evidencia como um processo que se insere no contexto e elucida um momento de grande aprendizagem da docência.

Referências

- Arroyo, M. (2007). Condição docente, trabalho e formação. In J. V. A. Souza (Org.), *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB* (p. 191-209). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Bolívar, A. (Org.). (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola* (Gilson César Cardoso de Souza, trad.). Bauru, SP: Edusc, 2002.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças sociais. In A. Nóvoa, A. (Org.), *Profissão professor* (2a. ed., p. 155-191). Porto, PT: Porto Editora.
- Costa, J. S., & Oliveira, R. M. M. A. (2007). A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de Professor*, 10(2), 23-46.
- Diniz-Pereira, J. E., & Cañete, L. S. C. (2009). A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In M. P. Lacerda (Org.), *A escrita inscrita na formação docente* (p. 17-36). Rio de Janeiro, RJ: Rovellet.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2a. ed., p. 93-124). Porto, PT: Porto Editora.
- Ferreira, L. G. (2014). *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, XX (50), 103-119.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (p. 141-169). Porto, PT: Porto Editora.
- Huber, G., Roth, J. (1990). Teachers' classroom activities and certainty / uncertainty orientation. In: C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (p. 119-32). London, UK: Falmer Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (2a. ed., p. 31-61). Porto, PT: Porto Editora.
- Korthagen, F. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teacher professional learning* (p. 35-50). London, UK: Falmer Press.
- Lelis, I. (2011). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In M. Tardif, & C. Lessard (Org.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (4a. ed., p. 54-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marcelo Garcia, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, (9), p. 51-75.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, PT: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 3(3), 11-49.
- Marcelo Garcia, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* Madrid, ES: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Nóvoa, A. (2006). Prefácio. In E. C. Souza. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores* (p. 9-12). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Oliveira, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, (esp. 1), 17-35.
- Oliveira, T. M. (2014). *Docência no início da carreira: aprendizagens e dificuldades de professores da educação infantil* (Monografia de Graduação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga.
- Perin, A. P. (2011). Vivências de professores de matemática em início de carreira. *Educação Matemática Pesquisa*, 13(2), 243-251.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Santos, C. F. (2014). *As dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em início de carreira* (Monografia de Graduação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga.
- Silva, M. (2010). História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In E. C. Souza, & R. C. Gallego (Orgs.), *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas* (p. 161-179). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.

- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (p. 51-80). Porto, PT: Porto Editora.
- Souza, A. P. G. (2012). *Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do Curso de Pedagogia* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Souza, D. B. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico*, (8), 35-45.
- Tancredi, R. M. S. P., Mizukami, M. G. N., & Reali, A. M. M. R. (2012). Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. *Revista Cet*, 1(2), 62-71.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vicentini, P. P. (2005). A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In M. H. C. Bastos, & M. Stephanou (Org.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX* (2a. ed., Vol. III, p. 336-346). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vicentini, P. P., & Lugli, R. S. G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo, SP: Cortez.

Received on September 8, 2015.

Accepted on April 11, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.