

## **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**

Emília Freitas de Lima<sup>1</sup>

### **Resumo**

O artigo analisa as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência para as séries iniciais do ensino fundamental, reveladas por meio de resultados de pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos anos. Coteja tais resultados com aqueles presentes na literatura veiculada sobre o tema e analisa criticamente as relações entre a produção na área e as políticas educacionais que marcam a construção do início da docência em nosso país. Enfatiza o trabalho coletivo-colaborativo e a necessidade de revisão do conceito de reflexão.

**Palavras-chave:** Professor Iniciante. Aprendizagem Profissional da Docência. Formação de Professores.

### **The construction of teaching profession beginning: reflections taken from brazilian research**

### **Abstract**

The article analyses the main characteristics of the construction of teaching profession beginning learning for the starting grades of elementary school, revealed by the results of research done in Brazil in the last years. It compares these results with those found on literature related to the subject and critically analyses the relationship between the production in the area and the educational policies that mark the construction of teaching profession beginning learning in our country. It emphasizes collective-collaborative work and the need for review of the reflection concept.

**Keywords:** Beginner Teacher. Professional Teaching Learning. Teacher Formation.

<sup>1</sup>. Profa. Dra. Universidade Federal de São Carlos - SP - Departamento de Metodologia de Ensino.

## **Introdução**

O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional professora ou o profissional-professor<sup>1</sup> ao longo de sua carreira.

Apesar disso, tem merecido menos atenção por parte da pesquisa na área de formação de professores do que, a meu ver, deveria. Haja vista que, por exemplo, não houve trabalhos com esse tema apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 1999 e 2003 (LIMA et al, 2003).

O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação *inicial* –, a iniciação na carreira e a formação *contínua*.

Caracteriza-se a fase inicial de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais. Assim, as características do início da docência aí se manifestam com algumas especificidades, razão pela qual o presente trabalho abordará apenas as aprendizagens realizadas pelos docentes em seu ingresso na vida profissional<sup>2</sup>.

Um das referências fortes até os dias atuais, ao se tratar do processo de inserção dos docentes na aprendizagem profissional, é a de Huberman (1992) acerca do ciclo vital dos professores. O autor identifica, como primeira fase desse ciclo, a de *entrada na carreira*, que corresponde aos dois a três primeiros anos de ensino – e se caracteriza pelos aspectos de *sobrevivência* e *descoberta*, geralmente vividos em paralelo. A sobrevivência é identificado com

(...) o 'choque do real', a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou a me agüentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc (ibid, p. 39).

O aspecto da descoberta é que, segundo o autor, permite agüentar o primeiro, por traduzir "o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional" (ibid, p.39).

Ainda, para Huberman, a experiência de entrada pode ser vivida pelos professores como fácil ou como difícil. Os que a consideram fácil associam-na com a

manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio do ensino e manifestam entusiasmo. Os que a vivem como difícil, negativa, referem uma carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento etc.

Entre as principais dificuldades sentidas nesse *momento de sobrevivência*, destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Já segundo Veenman (1988) seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

A consideração de outros importantes trabalhos como os de Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999); Zabalza (1994), para citar apenas alguns dos mais veiculados no Brasil, possibilita identificar nesta fase da aprendizagem de ser professor certas características, além das já mencionadas. Salienta-se que elas podem variar de docente para docente quanto à quantidade, à qualidade e à intensidade de sua manifestação.

Entre tais características, citam-se:

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores;
- Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- Preocupação com o domínio dos conteúdos;
- “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;

- Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- Autoproteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

É importante destacar, no entanto, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Assim, as características anteriormente mencionadas podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira, como lembra Marcelo Garcia (1999, com base em Burke, Fessler e Christensen).

A seguir são apresentados os resultados obtidos em quatro estudos sobre a construção do início da docência.<sup>3</sup>

### **1. Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.**

Esta pesquisa, desenvolvida por Silveira (2002), buscou resposta à seguinte questão: “como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de uma 2ª série do ensino fundamental?”.

A autora desempenhou o duplo papel de professora e pesquisadora de sua prática docente.

Como instrumento de coleta de dados utilizou um diário, no qual registrava informações referentes às dimensões cognitiva e sócio-afetiva das relações professora-alunos; ao relacionamento professora-pais; às relações com e entre as pessoas que trabalhavam na escola, em especial os docentes; ao ambiente escolar, tanto do ponto de vista físico quanto institucional. Tais registros envolviam tanto a descrição das informações quanto as reflexões pessoais da professora-pesquisadora a partir delas. Foram ainda utilizados como dados de pesquisa os materiais produzidos pelos alunos, mostrando a trajetória das aprendizagens por eles realizadas.

Analisando a aprendizagem da docência em seu primeiro ano de atuação profissional, a autora entende que:

- vivenciou os dois aspectos característicos da entrada na carreira docente, segundo Huberman (1992). Assim, a superação de cada dificuldade encontrada era realmente sentida como uma espécie de *sobrevivência*, sustentada pela chama da *descoberta* de formas pedagógicas de conseguir o sucesso escolar dos alunos com história de fracasso;

- descobriu a necessidade de dar atenção ao manejo das idéias dentro do discurso da sala de aula e não somente ao modo de lidar com os estudantes – o que comumente se chama *manejo de classe*. Nesse ponto destaca a aprendizagem, que foi construindo, de tornar os conteúdos significativos para os alunos e de apresentá-los de forma prazerosa;

- foi aprendendo a acionar os elementos adquiridos no processo de formação inicial, com o qual diz ter percebido “o que seria uma educação de qualidade”, com o concurso de alguns “autores clássicos como Rousseau, Dewey, Paulo Freire, Freinet, Piaget, Vygostsky, Emília Ferreiro, Snyders, Rogers e muitos outros” (Silveira, 2002, p. 147).

- constatou, agora pela própria experiência, que a atividade de ensinar é extremamente complexa, marcada por certa dose de improviso e muitas vezes de elementos criativos, para os quais não há manuais de procedimentos, razão pela qual coloca o professor sempre em confronto com a dúvida sobre “se algo vai funcionar ou não”. Por isso, não há indicador objetivo de estar ou não fazendo uma tradução correta das teorias. Assim, percebeu quão importante pode ser a colaboração de um professor experiente, para “validar determinado tipo de conduta já experienciada por ele” [pois] “nós, professores iniciantes, estamos aprendendo a experimentar os caminhos” (ibid, p. 148).

- sentiu na pele os efeitos das condições de trabalho adversas em que os professores atuam;

- condições físicas, como, por exemplo, prédios escolares desconfortáveis e impróprios para uma estada agradável aos que neles convivem; materiais didáticos insuficientes ou inapropriados obrigando o professor, que deseje realizar um trabalho minimamente sério, a adquiri-los com recursos próprios e a construí-los artesanalmente, a exemplo do que ocorreu com a professora-pesquisadora e que presenciou ocorrer com colegas de trabalho.

- condições funcionais, com destaque para as da carreira docente, como, por exemplo, a falta de tempo para dedicar-se ao planejamento, de modo a possibilitar a execução e avaliação de atividades diferenciadas. Nas palavras da professora – pesquisadora, “o professor, hoje, não passa de mais uma vítima no banco dos réus da ineficiência da escola pública brasileira” (ibid, p.140).

- condições institucionais, dentre as quais a autora – pesquisadora destaca, no início do ano letivo, como “a aprendizagem mais difícil enquanto professora”, a da “solidão”, provocada por uma atitude de fechamento conseqüente à percepção de um ambiente competitivo e por uma dificuldade de diálogo entre visões de mundo muito diferentes manifestas pelas colegas de trabalho. Diz ela:

Era comum, em reuniões de professores, alguns deles deixarem bem claro que os problemas dos alunos eram dos alunos. Eu sempre colocava para o grupo que apesar de tentar estar fazendo coisas diferentes, existiam alunos que não apresentavam grandes progressos e não encontrava interlocutores quando me expunha abertamente (SILVEIRA, 2002, p. 146).

No entanto, a experiência da convivência lhe foi proporcionando uma nova

aprendizagem: a da integração no grupo de pares e, conseqüentemente, a da possibilidade de realização de trabalho conjunto entre professores, o que, segundo ela, “pode nos ajudar a enfrentar as dificuldades do nosso dia-a-dia e diminui as nossas angústias, pois trabalhamos com quase tudo contra” (ibid, p. 146).

## **2. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais.**

O estudo, desenvolvido por Corsi (2002), norteou-se pela seguinte questão central: “como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações?”. Esta questão envolveu outras, mais específicas, a saber:

As professoras identificam situações difíceis em sua prática docente? Como caracterizam tais situações? Que táticas as professoras acionam para lidar com as situações identificadas? As professoras se percebem em desenvolvimento? Quais os reflexos das referidas situações, na ótica das professoras, em seu desenvolvimento profissional? (CORSI, 2002, p. 5).

Participaram do estudo duas professoras – aqui denominadas Marisa e Alice –, ex-alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, ambas no segundo ano de atuação profissional e atuando em duas diferentes escolas municipais dessa cidade. A escola de Marisa localiza-se em um bairro novo, que reúne muitas famílias pobres. Já Alice trabalhava em uma escola que, embora esteja localizada na periferia, atende a uma camada da população com melhores condições sócio-econômicas.

Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, diários reflexivos escritos pelas professoras, com a orientação de que descrevessem as dificuldades encontradas e as formas utilizadas para sua superação, que, no estudo, foram denominadas “táticas”. A partir desses registros, a pesquisadora realizava entrevistas mensais com cada uma das professoras, a fim de esclarecer dúvidas e aprofundar as anotações constantes do diário. As narrativas foram utilizadas tanto como um caminho para atingir as práticas pedagógicas quanto como um recurso de pesquisa que possibilitasse o contato com o pensamento das professoras logo após a vivência das situações e posteriormente, quando elas retomavam as situações e eram questionadas a respeito das mesmas.

Os dados revelaram, em suma que:

- Marisa identificou uma grande quantidade de situações difíceis em sua prática, descritas por ela com riqueza de detalhes. Tais dificuldades relacionavam-se principalmente ao comportamento dos alunos e ao trato com os pais. Já Alice apontou poucas dificuldades e, quando o fazia, descrevia-as sem maiores detalhes. Seus relatos diferentemente dos de Marisa, enfatizavam as táticas pedagógicas que utilizava durante as aulas, ao invés das dificuldades, como fora solicitado pela pesquisadora.
- Quanto às táticas acionadas pelas professoras diante de situações difíceis que identificavam em sua prática, Alice procurava, basicamente, resolver as situações com os alunos por meio do uso das regras que estabeleceu no início do ano, sem se

colocar diretamente no conflito. Com relação a outras dificuldades relatadas, a professora demonstrava preocupação em resolvê-las apenas quando atingiam diretamente o seu trabalho em sala de aula. Se isso não acontecesse, parecia deixar passar sem muita preocupação. Já as atitudes relatadas por Marisa diante de situações difíceis, especialmente com o comportamento dos alunos que pareciam preocupar mais a professora, demonstravam que ela não utilizava critérios previamente estabelecidos. Respondia, caso a caso, a tais situações e posteriormente avaliava os resultados, mudando de tática até encontrar a mais adequada a determinada situação.

- No que concerne ao desenvolvimento profissional, os resultados indicaram que as professoras percebiam-se em desenvolvimento. Diante de algumas situações pedagógicas, ambas reconheciam uma prática melhor, comparando sua atuação com a do ano anterior. Marisa repetiu várias vezes que as situações que estava vivenciando também eram de aprendizagem, porque ela tinha de buscar soluções e continuar desenvolvendo seu trabalho mesmo com os conflitos da prática. Já Alice, em algumas situações, declarava a percepção de que sua prática estava melhor, principalmente nos aspectos relativos às táticas pedagógicas, que ela destacou em seus relatos.

- Os reflexos das situações apontadas pelas professoras em seu desenvolvimento profissional foram sentidos diferentemente por ambas. Alice relatou que algumas situações difíceis acabaram interferindo em sua prática quando envolviam diretamente os alunos ou os pais, como, por exemplo, falar que ela não dominava a turma, perto dos alunos ou dos pais. Já as situações que ocorriam em sala de aula envolvendo o comportamento dos alunos pareciam servir como elemento de reflexão sobre as concepções e a própria prática, como quando tinha de chamar a atenção dos alunos. Esse mesmo aspecto pareceu fazer parte da prática de Marisa. As dificuldades levavam à reflexão sobre vários aspectos, como quando ela questionava a atitude tomada, os resultados e procurava entender a origem dos problemas. É notório também que as situações vivenciadas com os alunos interferiam na prática da professora. Prova disso era quando Marisa relatava as mudanças quanto à relação estabelecida com os alunos.

### **3. O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**

Neste estudo, Pizzo (2004) buscou analisar “que aspectos professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em final de carreira, rememoram de sua trajetória profissional e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras”.

A seleção das professoras participantes obedeceu a dois critérios: ter no mínimo 21 anos de profissão – sendo, portanto, consideradas pela literatura como “em final de carreira docente” – e ter construído a sua trajetória profissional em escolas públicas. Foram, então, selecionadas em uma escola pública estadual, as dez professoras que preenchiam tais critérios, das quais seis aceitaram participar do estudo.

Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, de caráter auto-biográfico, realizadas em profundidade, durante no mínimo três sessões por sujeito.

Tendo em vista a especificidade do presente artigo, limitar-nos-emos a considerar os dados rememorados pelas professoras a respeito do início da carreira, que revelaram basicamente o seguinte:

- a fase inicial da carreira afigurou-se, realmente, como marcante, repleta de acontecimentos importantes e inusitados na vida das professoras, configurando-a como um momento único e de transição na vida das principiantes;

- Foi nítida a forte lembrança dos sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta”, presentes no chamado “choque da realidade”, tal como considerado por Huberman (1992). Porém, das seis professoras participantes, três afirmaram ter vivido esse “choque” e as outras três asseguraram não ter passado por essa experiência. Esse é um dado discrepante em relação aos dos estudos feitos com professoras que iniciam suas carreiras docentes atualmente, nos quais a presença dessa “choque” tem sido uma constante. É possível que essa diferença se deva às características da entrada na carreira docente há duas décadas, à diferença da clientela que a escola atendia então, ou ainda a outros motivos, que estão a exigir maiores evidências de pesquisa;

- Convém, ainda, ressaltar que uma das professoras relatou ter passado pelo “choque de realidade” fora do início da carreira, resultado esse coerente com o encontrado nos estudos que indicam não serem as fases da carreira lineares nem rigidamente demarcadas e estarem fortemente dependentes de uma multiplicidade de fatores pessoais, institucionais e profissionais (MARCELO GARCÍA, 1999, por exemplo);

- As participantes do estudo, sem exceção, encontraram algum tipo de dificuldade no início da carreira. Os problemas mais destacados, e que coincidem com os constatados por Valli, (citado por MARCELO GARCÍA, 1999), são: a imitação de conduta dos colegas de profissão; o isolamento dos professores; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino;

- Merece destaque uma dificuldade apontada pelas professoras participantes deste estudo: o trato pedagógico com as “classes multisseriadas”, em geral congregando duas a três séries sob a responsabilidade da mesma professora. Localizavam-se em fazendas, constituindo verdadeiras escolas isoladas. Não se trataria de situação assemelhada à de muitas turmas de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental público estadual submetidos ao regime de “progressão continuada”, implantado em estados como São Paulo? Em muitas de tais turmas coexistem, em uma mesma série, alunos de vários níveis diferentes de aprendizagem, correspondendo a classes mutisseriadas e talvez exigindo as mesmas habilidades das professoras. Essa situação pode estar a proporcionar um novo “choque de realidade” em professoras “experientes”;

- É interessante perceber que as professoras participantes desse estudo não sentiram, no início da carreira, o isolamento que hoje parece caracterizar essa fase. Elas asseguram que se sentiam apoiadas pelas colegas de trabalho e apontam perceber uma grande diferença em relação às professoras que se iniciam na carreira

atualmente. Muitos fatores podem estar associados a essa constatação, incluindo-se, entre eles, os relativos às características da carreira em diferentes épocas, às mudanças na constituição do próprio “corpo docente” e na cultura institucional da escola, entre outros. Também aqui seriam necessárias mais evidências de pesquisas.

- De modo geral, os dados do trabalho permitiram identificar, com base em Marcelo García (1999), que “a entrada do professor na carreira depende das suas experiências de vida anteriores, dos modelos de imitação vivenciados, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do contexto, e do ambiente em que iniciou a sua carreira” (PIZZO, 1999, p. 90).

#### **4. Um estudo sobre as características do início da construção da docência nas séries iniciais do ensino fundamental<sup>4</sup>**

O estudo de Rocha (2004) investiga o processo de construção do primeiro ano de docência por uma profissional que já havia construído todo o percurso de estudos acadêmicos, na área de educação, incluindo o nível de doutorado.

Os dados foram coletados por meio de registros escritos feitos pela professora em diário, sem qualquer direcionamento da pesquisadora, tendo sido apenas solicitado que ela fosse registrando tudo o que considerasse importante destacar no decorrer da construção de sua experiência docente. Ao longo da elaboração dos registros, periodicamente a pesquisadora lia as anotações e realizava entrevistas sobre os dados, no sentido de melhor compreendê-los.

A professora atuava em uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de São Carlos, sendo responsável por uma turma de 2ª série.

Os resultados indicam que, como nos demais processos, o que realçou neste foi a ocorrência de grandes dificuldades, em determinados momentos até consideradas intransponíveis pela professora. Indicam, ainda, que:

- As principais dessas dificuldades, coincidentemente com as encontradas na maioria das pesquisas sobre o tema, relacionavam-se à manutenção da disciplina em classe, ou seja, ao enfrentamento das situações com os “alunos que criam problemas”.

- Como problemas ela identificava, de um lado, a ansiedade da classe, a conversa entre os alunos, a conduta desafiante de um aluno – que ela interpretava como uma forma de chamar a atenção. De outro lado, destacava o comportamento apático de um dos alunos – “ele não fala, não se expressa”, dizia ela – a conduta de alguns alunos em relação à origem étnica de uma colega de turma, contra a qual eles desferiam agressões verbais, como por exemplo, chamá-la de “assolan” (uma marca de esponja de aço).

- Outras dificuldades apontadas pela professora, com menor incidência de anotações no diário, relacionavam-se ao trato com a:

- Falta de envolvimento, de motivação de alguns alunos nas atividades, interferindo no processo de aprendizagem;

## A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras

Emília Freitas de Lima

- “Disparidade de desenvolvimento cognitivo’ de uma parte dos alunos em relação aos demais” (diário, In: Rocha, 2004, p.58). Segundo ela, isso se resolveria com a diferenciação de atividades para os alunos com dificuldades, o que, na realidade, é impossível ocorrer, por falta de tempo de preparação e de elaboração; conseqüentemente, ela acabava por dar maior quantidade de atividades para os alunos mais rápidos;

- Falta de progresso na aprendizagem de alguns alunos, ocasionada por aquela disparidade. Coincidentemente, esses alunos eram os que se envolviam em situações de indisciplina;

- Dificuldade de alguns alunos em relacionar os conteúdos trabalhados, de modo que “cada vez que se retoma um tema é (para a maioria) como se fosse novidade...” (diário, In: ROCHA, 2004, p. 61);

- Avaliação da aprendizagem dos alunos, o que aparece nos dados principalmente sob a forma de preocupações quanto aos procedimentos utilizados; à porcentagem de alunos com sucesso em cada instrumento aplicado; ao que deve constituir objeto de avaliação; ao que fazer com os alunos que não se desempenham bem nas avaliações;

· A professora atribuía as dificuldades de controle da classe e do rendimento insatisfatório de alguns alunos não só à sua “inexperiência” de iniciante – fator que não considerava determinante –, mas à “própria configuração da sala: 40% aproximadamente são alunos irrequietos, que têm dificuldade em se manter num único lugar e realizando uma única atividade. Há um espírito de competição entre eles que atrapalha a eficiência de suas atividades...” (diário, In ROCHA, 2004, p. 55).

· O conjunto dos dados obtidos nos diários e nas entrevistas permitiu identificar, ainda, algumas táticas que a professora foi construindo para lidar com as dificuldades em relação ao comportamento dos alunos, entre as quais se destacam:

- Adotar medidas coercitivas, estabelecer uma rotina de trabalho, incluindo a definição de regras e tarefas a serem cumpridas em cada dia;

- Intervir por meio do diálogo e/ou da retomada de alguma regra de conduta;

- Ignorar o comportamento dos alunos foi por vezes a atitude tomada.

· Foi também possível distinguir táticas acionadas para trabalhar com a aprendizagem dos alunos e motivá-los a se envolverem nas atividades:

- Promover a ajuda de alunos mais rápidos aos que fazem as atividades mais lentamente;

- Realçar as produções de alunos considerados “não motivados”, como, por exemplo, colocar na lousa o texto de um desses alunos para ser submetido a processo de reescrita;

- Convidar os alunos considerados desinteressados para compartilhar suas

experiências com a turma;

- Podem-se, ainda, distinguir, no conjunto dos dados, alusões às fontes das quais as aprendizagens da professora advieram, com destaque para:

- Os alunos, como no caso das reflexões e das conseqüentes alterações de comportamento docente que pôde fazer a partir da seguinte fala de uma aluna: “a quantidade de lição é do mesmo tamanho da quantidade de conversa da classe” (ROCHA, 2004, p. 74);

- A formação, referindo-se, nesse caso, a cursos e, mais especificamente ainda, à “testagem na prática” do conteúdo de discussões e textos de autoria de uma das professoras de seu curso de Pedagogia<sup>5</sup>;

- Os pares, no sentido de ajudá-la a inserir-se naquilo que chama de “senso comum pedagógico”, ou de “cultura existente na instituição escolar” e, a partir daí, ir desenvolvendo formas próprias de agir e de dialogar com essa cultura.

### **Algumas reflexões a partir desses estudos**

A consideração do conjunto dos resultados permite corroborar a maior parte dos revelados nos estudos anteriores sobre o tema. Em suma, a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-la e conseguir permanecer na profissão implica mesmo um verdadeiro processo de sobrevivência.

Nos dados dos estudos analisados foi possível distinguir a presença das principais dificuldades apontadas por Valli (1992): isolamento; dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica.

Também as dificuldades a que se refere Veenman estiveram presentes, de uma ou outra forma e com maior ou menor intensidade: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

Tudo isso configura o início da docência como um momento de não *expertise*, o que aparentemente não livrou sequer a professora que já tinha passado pelo processo de formação acadêmica completo, nem as outras aqui consideradas, todas licenciadas em Pedagogia por uma universidade pública reconhecida por desenvolver um trabalho de formação sério e comprometido com o ensino público.

Até aí, nada há a estranhar, pois o próprio senso comum dá conta de entender que todo começo é difícil.

Onde está, então, a gravidade da questão?

A gravidade da questão está em que, da forma como o processo se dá na maioria das nossas escolas (e aqui estou considerando apenas as de ensino

fundamental – séries iniciais), as próprias professoras iniciantes têm de se responsabilizar individualmente por esse processo de sobrevivência. Lembremo-nos, por exemplo, da autora do primeiro trabalho aqui apresentado (SILVEIRA, 2002), que começou o ano escolar achando que a solidão era o “pior castigo” do magistério e o terminou dizendo ter aprendido a conviver em seu grupo de pares, sem que tenha havido alusão a nenhuma política institucional nesse sentido. O movimento foi de disponibilidade e busca pessoal.

O problema se agrava quando às professoras iniciantes são atribuídas as turmas mais “complicadas” e “problemáticas”, pois as profissionais que já têm pontuação elevada na carreira são, em geral, premiadas com as “melhores” turmas. Não que experiência seja garantia de competência, mas iniciação é sinônimo de dificuldade.

Por trás da injusta responsabilização individual dos docentes pela sua atuação competente e pela sua formação para isso, encontram-se pelo menos duas questões correlatas: a da política institucional e a do uso indiscriminado e reducionista do conceito de reflexão.

Os teóricos, até de diferentes tendências, têm sido unânimes em defender a necessidade do trabalho coletivo, possibilitado pela consecução de uma cultura institucional colaborativa. Haja vista, por exemplo, as idéias de Fullan (1999) e de McDiarmid (1995) a esse respeito.

Fullan (1999) defende a criação de uma cultura colaborativa nas escolas e aponta cinco características dessas culturas: o favorecimento da diversidade e a construção da confiança; o encorajamento da paixão, da motivação e, ao mesmo tempo, o provimento do suporte emocional ao trabalho das pessoas em direção a mudanças difíceis; o incentivo a boas idéias, ou seja, ao conhecimento, à expertise e ao contínuo desenvolvimento de boas práticas; a integração das inovações nos planos de desenvolvimento das escolas, em lugar da dependência da desconexão e fragmentação que caracteriza as políticas externas; a fusão de três forças: a espiritual, ou seja, propósito moral, a força política, no sentido do apoio a ações positivas e a força intelectual.

Para McDiarmid (1995), os professores precisam ser parte de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas. Isso inclui, basicamente, apoio e liderança em suas aprendizagens; oportunidades para aprender experimentando práticas inovadoras; oportunidades para desenvolver novas compreensões acerca de seu ensino; tempo e oportunidades para se distanciar, física e mentalmente de seu trabalho, porque novas aprendizagens não acontecem repentinamente, por meio de um ou outro curso; políticas e recursos para apoiar o desenvolvimento profissional; coordenadores para incentivar e dar suporte a atividades de desenvolvimento profissional e oportunidades para compreender as implicações de cursos de formação em relação às suas práticas e aos seus papéis enquanto profissionais da educação.

Idéias como essas recolocam a questão da reflexão em patamar muito diverso daquele em que hoje em dia ele se encontra, usado que tem sido na direção da aposta na ocorrência de mudanças, mas também no plano individual. É como se pensando sozinho acerca de suas práticas o professor conseguisse alterá-las.

Aprende-se com os formadores e se aprende-se com os pares sim. Os resultados aqui considerados atestam isso. As professoras iniciantes disseram aprender com seus pares, mas por iniciativa própria, já que, paralelamente a essa revelação, também denunciam a solidão que caracteriza a profissão docente hoje, o que parece não ter sido verdade em outros tempos – pelo menos não na mesma intensidade – como o atestam as professoras ouvidas por Pizzo (2002).

Talvez seja tempo de rever essas teorias, que adentraram a realidade brasileira por influência das construções teóricas que deram suporte às reformas educacionais de tantos e tantos países nas duas décadas anteriores. É tempo de desfazer a impressão causada pelo uso – por vezes distorcido – de certas visões que acabam por dar força à idéia de que o desenvolvimento profissional do professor é uma “profecia auto-realizadora”, ou seja, de que o professor é refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação, embora seja verdade que esses três aspectos sejam influentes na construção – idiossincrática – do conhecimento profissional. Influentes, mas não determinantes.

### Referências

CORSI, A. M. *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2002.

FULLAN, M. *Change forces: the sequel*. Philadelphia, U.S.A.: Falmer Press, 1999

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÖVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

LIMA, E. F. de; RAMALHO, B L.; TERRAZZAN, E. A.; GARRIDO, E; BRZEZINSKI, I; NÚÑEZ, I.B.; FERRAGUT, L.P.; RIBAS, M.H. Análise dos trabalhos apresentados no GT08 no período de 1999 A 2003. Trabalho encomendado. *26ª Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, 2003.

MARCELO GARCÍA. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

MCDIARMID, G. W. *Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers*. National Center for Research on Teacher Learning, NCRTL, EUA. 1995.

PIZZO, S. V. *O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira*. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2004.

ROCHA, G. A. *Um estudo sobre as características do início da construção da docência nas séries iniciais do ensino fundamental* Dissertação de Mestrado (relatório apresentado para exame de qualificação). São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2004.

SILVEIRA, M. de F. L.da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma*

## **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**

Emília Freitas de Lima

*professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. v. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLI, L. *Reflective education cases and critiques*. Bew York: State University of New Press, 1992.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Prespectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.

### **Notas**

<sup>1</sup> O tratamento de gênero usado no presente artigo para identificar “o professor” irá variar. Quando se reportar aos estudos já realizados, será respeitada a marca neles utilizada. Já para os dados aqui produzidos será utilizada a expressão “professora”, em homenagem à predominância absoluta das mulheres na constituição desta profissão, mormente no nível de ensino aqui considerado.

<sup>2</sup> Em minha Tese de Doutorado (LIMA, 1996) analisei as aprendizagens da docência realizadas por alunas do curso de Pedagogia em suas atividades de Prática de Ensino.

<sup>3</sup> Trata-se de dissertações de Mestrado, sob minha orientação, desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São aqui apresentados na ordem cronológica de sua realização.

<sup>4</sup> No momento da elaboração do presente trabalho, a dissertação de Rocha (2004) havia sido submetida a Exame de Qualificação, mas ainda não defendida. Portanto, as referências indicadas correspondem às do relatório apresentado para aquele efeito. O título do trabalho, em seu formato final, será “Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental”.

<sup>5</sup> Realizado na Universidade Federal de São Carlos, no período de 1989 a 1994.

### **Correspondência**

**Emília Freitas de Lima** - Rua Dr. Carlos de Camargo Salles, 270 - Jardim Lutfalla II - 13560-550 - São Carlos / SP.

E-mail: eflima@terra.com.br

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004