

# A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA: QUAL POLÍTICA? QUAIS PROBLEMAS?

*André Luiz Sena Mariano<sup>1</sup>*

## RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o início da docência, assumido como um processo contínuo de aprendizagem a partir dos resultados de pesquisas produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação do Brasil. Para tanto, recorre a um universo de 14 pesquisas (dissertações e teses), tentando elucidar as principais características desse período de iniciação profissional e como a política de inserção na carreira se faz presente nesse momento. O texto finaliza advogando que a política existente no início de carreira é a do aprender sozinho, responsabilizar-se sozinho pelo seu desenvolvimento profissional. No que tange a isso, afirma não haver uma política de inserção desse profissional na carreira, uma vez que não há, ainda, uma compreensão do processo de aprender a ser professor como algo contínuo e, como corolário disso, uma política que assuma o estabelecimento de elos entre a formação inicial, o início de carreira e a formação continuada.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Aprendizagem profissional da docência. Política de formação de professores.

## EARLY TEACHING CAREER LEARNING: WHAT POLICY? WHAT PROBLEMS?

## ABSTRAT

This article seeks to reflect on early teaching career, taken as a continuous learning process from research results produced within the

---

1. Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Email: [alsmariano@yahoo.com.br](mailto:alsmariano@yahoo.com.br)

framework of Brazilian graduate programs in Education. It is based on a universe of 14 studies (dissertations and theses), trying to elucidate the main characteristics of this professional initiation period and find out how the career inclusion policy is present in that time frame. The article concludes by advocating that the existing policy in early teaching career is that of learning alone, taking responsibility for one's own professional development. In regard to that, it stresses that there is no policy of inclusion of this professional in his/her career, since there is not yet an understanding of learning to be a teacher as a continuous process and, as a corollary, a policy that establishes links between initial education, early career and continuing education.

**Keywords:** Beginning teacher. Professional learning of teaching. Teacher education.

## INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar, a partir de algumas pesquisas brasileiras, a forma pela qual o início da docência vem sendo marcado. Para tanto, num primeiro momento, conceitua o início da docência, para, em seguida, refletir, com base em algumas das primeiras pesquisas produzidas no Brasil sobre o tema, sobre as principais características e problemas que marcam essa fase da profissão. O texto é finalizado advogando a ausência de uma política e a necessidade de que o processo de aprendizagem da docência seja, de fato, assumido como contínuo.

O processo de aprendizagem profissional da docência é visto pela literatura como um processo contínuo, composto por diferentes etapas, quais sejam: *pré- formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente*. Mizukami *et al.* (2002) consideram que o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos, *a priori*. Para Marcelo García (1999), esse período de iniciação na profissão docente (que se estende, geralmente, até o quinto ano de exercício profissional) possui características próprias que o diferenciam dos demais.

É no início da carreira que o novato enfrenta o *choque da realidade*, expressão popularizada pelo holandês Simon Veenman (1988). Esse choque refere-se, sobretudo, à diferença entre aquilo que é aprendido

durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas. Esse mesmo sentimento é denominado por Tardif (2002) como *choque de transição*, que é a passagem do ser estudante para o ser professor. Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada, correspondem à realidade cotidiana da sala de aula.

Huberman (1995) argumenta que outros dois sentimentos tomam conta do professor iniciante. De um lado, ele se depara com a sobrevivência, que lhe coloca, amiúde, questões como *o que estou fazendo aqui?* E, por outro, experimenta a descoberta, que se refere ao sentir-se profissional, ter a sua sala de aula, encontrando, assim, um lugar no universo do trabalho. É esse sentimento de descoberta que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão.

No início da carreira, vários autores consideram que o professor encontra-se, ao mesmo tempo, em um contexto adverso e mergulhado em aprendizagens intensas (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002). De acordo com Marcelo García, esse é um período de tensões e aprendizagens, no qual o professor deve adquirir conhecimentos profissionais e um certo equilíbrio pessoal. O iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo. Acerca dessas aprendizagens, considera Tardif que, por mais que o professor já tenha adquirido alguns macetes da profissão docente, por ter permanecido durante dezesseis anos na condição de estudante, há pontos a serem aprendidos que tornam o estar do outro lado obscuro.

Marcelo García (1999) argumenta que o professor principiante pode ser acometido por quatro erros. Primeiro, uma repetição acrílica de condutas observadas nos pares; segundo, o isolamento dos seus colegas; terceiro, a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial; por fim, assumir uma concepção técnica do ensino, pautando-se em uma educação exclusivamente bancária.

Veenman (1988), em um trabalho que tece considerações sobre as relações entre a formação inicial e o início de carreira, elenca os principais problemas que assolam o professor em início de carreira. De acordo com o autor, o principal problema a ser enfrentado pelos professores novatos é a indisciplina de seus alunos. Depois da

indisciplina, aparecem outros obstáculos colocados pela profissão, tais como: motivar seus alunos para a aprendizagem, lidar com as diferenças individuais deles, avaliar o trabalho e lidar com os pais, dentre outros. Para o autor, os professores em início de carreira definem o trabalho docente como um trabalho fisicamente esgotador.

Nesse período, os professores esforçam-se por aceitar seus alunos, seus colegas de trabalho e supervisores e tentam alcançar um certo nível de segurança em sua prática. Tanto Tardif quanto Marcelo García pontuam que é nesse período que os professores são acometidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. Para os autores, o professor em início de carreira luta por estabelecer uma identidade profissional, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar que é capaz.

No que se refere a essa necessidade de mostrar capacidade, argumenta Tardif (2002), que uma grande frustração do novato é perceber que momentos para reuniões de orientação pedagógica ou para discussão de princípios educacionais parecem não ser importantes na sala dos professores. Ademais, assumir a sua dificuldade em público apresenta-se como outro ponto agravante, uma vez que o professor, ao fazer isso, mostra incapacidade e submete-se às críticas de seus pares.

Gauthier *et al.* (1998), ao lançar olhar para os aspectos de gestão de tempo e da classe por parte dos professores, consideram que o iniciante dedica um tempo muito maior que o professor experiente para fazer seu planejamento, e, por conseguinte, diferentemente do experiente, elabora-o de maneira fragmentada, pensando o ensino por unidades, sem ter, ainda, uma visão global sobre o planejamento.

Tardif (2002) mostra, também, que o início da carreira pode ser dividido em três fases balizadoras dos saberes profissionais construídos pelos professores. Uma primeira fase, na qual ocorre a transição do idealismo para a realidade, referente ao rito de passagem de estudante a professor. A segunda concerne ao contato do professor novo com um grupo de professores experientes que deverá iniciá-lo no sistema de normas da unidade escolar, ou seja, os novatos são inteirados do sistema informal de hierarquias entre os professores. Por fim, a terceira fase configura-se como a descoberta dos alunos reais, alunos que não correspondem ao idealizado: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições e desejosos de aprender.

O autor mostra que o início da carreira é marcado pelo que ele chama de *fenômeno de evolução*. Este fenômeno aparece dividido em duas fases. Uma primeira, que se estende até o terceiro ano, marcada por uma escolha provisória da profissão. O professor inicia sua prática por meio de tentativas e erros, sentindo, ainda, a necessidade de ser aceito pelo seu círculo profissional. A segunda fase, que abrange do quarto ao sétimo ano de profissão, é chamada de estabilização ou consolidação. O professor investe, a longo prazo, na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. De acordo com o autor, essa consolidação não ocorre naturalmente, como mero corolário do tempo, sendo, outrossim, fruto dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional, incluindo, sobretudo, as condições de trabalho.

É importante salientar, ainda, que com o passar do tempo, talvez na fase de estabilização sugerida por Tardif (2002), os professores passam a adquirir mais confiança em si próprios, bem como um domínio progressivo da profissão, que provoca uma abertura no que se refere a sua experiência e à construção de suas próprias aprendizagens. Assim, a evolução na carreira é acompanhada de um domínio maior do trabalho e também de um bem-estar pessoal.

Enfim, tais características apontadas pela literatura não podem ser consideradas estanques. Isso porque, de acordo com Marcelo García (1999), essa sensação de início com todas as implicações que lhe cabem pode ocorrer cada vez que se troca de escolas ou de nível de ensino, por exemplo. Ademais, estar-se-ia ignorando a dimensão idiossincrática da profissão docente, que permite verificar, por exemplo, que o choque de realidade não atinge a todos os professores iniciantes com a mesma intensidade.

## REFLETINDO SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA A PARTIR DE PESQUISAS BRASILEIRAS

O interesse de pesquisadores brasileiros em estudar o período de iniciação na profissão docente vem conquistando espaço, ainda de maneira tímida, especialmente após a virada do século XXI. André (2000) constatou, em pesquisa de estado da arte sobre a formação,

que tal temática aparecia como emergente no cenário da formação de professores. Buscando conhecer essa produção inicial sobre a temática, apresentaremos os principais problemas apontados pelos primeiros estudos defendidos no Brasil sobre o professor iniciante, destacando, sobretudo, a ausência de uma política de inserção do novato na carreira.

O trabalho de Lequerica (1983) foi escolhido por ser o pioneiro nas investigações sobre o professor iniciante. Contrastar o resultado de uma pesquisa realizada no início da década de 1980 com outras realizadas no século XXI pode propiciar um quadro comparativo acerca do início da docência em um período de duas décadas. Nessa pesquisa, a autora procurou conhecer a realidade que encontram os professores dos anos iniciais, iniciantes no efetivo exercício, em sua escola concreta; perceber, ainda, como esses profissionais trabalham com as diversas variáveis que estão presentes em seu exercício docente. Deste modo, selecionou treze professores, com menos de dois anos de experiência profissional, coletando seus dados por meio de entrevistas. Lequerica apresenta como principal resultado um aspecto que pode ser verificado ainda hoje, decorridas quase três décadas: a preparação dos professores é inadequada à realidade escolar, não se relacionando à problemática concreta e complexa do cotidiano das salas de aula.

O trabalho de Castro (1995) inspirou-nos pelo fato de pesquisar docentes atuantes em três diferentes níveis de ensino, quais sejam: educação infantil especial, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Para tanto, a autora buscou investigar como doze professores iniciantes percebem os fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica, a que eles atribuem suas dificuldades e como fazem para saná-las. Castro aponta, em seus resultados, para a necessidade de se articular a teoria e a prática na formação dos professores, de tal modo que as agências formadoras viabilizem e colaborem com a formação contínua dos professores, propiciando momentos de reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica.

Guarnieri (1996) traz importantes contribuições ao analisar o aprender a ser professor, construído no cotidiano de uma professora que, além de iniciante, era alfabetizadora. A autora buscou detectar as expectativas que os novatos apresentam sobre a profissão, quais são suas primeiras impressões ao iniciarem a sua atuação profissional, as

dificuldades encontradas, como buscam auxílio para superá-las, entre outros. Ela conclui que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. O aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício.

Angotti (1998) é o único estudo a debruçar-se, exclusivamente, sobre as professoras iniciantes – que ela chama de *debutantes* – na educação infantil. De acordo com a autora, o processo de aprendizagem da profissão ancorou-se em três aspectos: no papel dos alunos, no significado atribuído à prática na construção dos saberes da experiência e nas práticas organizativas que marcavam o cotidiano da instituição em que as professoras atuavam.

Olhando para os trabalhos defendidos a partir do ano de 2000, Freitas (2000) recorre às análises sobre a socialização profissional dos professores iniciantes. Nessa pesquisa, a autora investigou como ocorre o processo de socialização do professor iniciante, levando-se em consideração sua história, suas expectativas de construção de uma identidade profissional futura e as demandas de organização escolar. Em seus resultados, ao comparar o tratamento dado aos professores antigos e aos iniciantes, constatou que a escola, mesmo sem intenção, acaba por cair em contradições. As condições que a escola oferece para que o iniciante obtenha o reconhecimento profissional (atribuição das turmas mais difíceis), fazem com que ela seja, ao mesmo tempo, instrumento de transformação social e de perpetuação da ordem social vigente, pois acaba por afastar os professores mais experientes das turmas mais complicadas.

Mogone (2001) analisa de que maneira cinco professores iniciantes constroem a identidade profissional ao passar da formação inicial para a atuação. Em seus resultados, a autora confirma a hipótese central de seu trabalho: o processo identitário do professor iniciante vai se dando por uma aprendizagem contínua de interação, interpretação, significação e resignificação. Este processo começa quando a professora ainda é muito jovem, sobretudo no seio familiar, na sua escolarização prévia, ocorrendo, também, no local de trabalho e em outros locais de socialização que o professor se insira. Corsi (2002) traz considerações acerca das dificuldades sentidas por professoras iniciantes atuantes nos anos iniciais. Ela busca responder à questão: como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem

à sua própria atuação diante de tais situações? A autora constatou que as professoras evidenciaram maneiras próprias para enfrentar as situações de sala de aula, permitindo que se identificasse a influência de vários saberes – da formação, da experiência, pessoais – pontuando, dessa forma, o caráter idiossincrático da profissão docente. Acrescenta que a reflexão sobre as situações vivenciadas em sala de aula, bem como sobre as atitudes tomadas, contribuem para a tomada de consciência da prática profissional e, conseqüentemente, prepara o professor para o enfrentamento de novas situações.

Silveira (2002) e Vieira (2002) elaboram seus estudos tendo como abordagem metodológica o auto-estudo, ou seja, estudo da própria prática profissional. Silveira (2002) assinala que as aprendizagens possíveis, durante seu primeiro ano de efetivo exercício, foram: a) a constatação de que o prazer para atuar é determinante para suportar todas as situações adversas do cotidiano e, também, funciona como uma tentativa de fazer da escola uma experiência social formadora; b) a importância do afeto no acolhimento dos alunos; c) assumir a docência como um compromisso político, quando se opta por fazer da escola um espaço de confrontos das contradições que existem na sociedade; d) a importância do conhecimento profissional como ferramenta para lutar por uma educação mais justa e igualitária; e e) a importância de se trabalhar em favor daqueles menos favorecidos. Por sua vez, o trabalho de Vieira (2002) apresentou como resultado cinco dimensões que compõem o aprender a ensinar, a saber: a administração da escola, o ambiente de trabalho, a escola-comunidade, os colegas de trabalho e a sala de aula. Considera a autora que, por meio dessas cinco dimensões, o processo de aprendizagem profissional da docência vai além do espaço da sala de aula. A aprendizagem dá-se, amiúde, por meio dos incidentes críticos que o professor enfrenta no cotidiano, incidentes que implicam reflexão de assuntos não tão urgentes e que não se restringem à resolução de problemas práticos.

Conti (2003) entrevistou seis professoras iniciantes, com o objetivo de compreender a visão social que elas têm do magistério, dos cursos de formação profissional e da prática profissional. Entre seus resultados, destaca-se: a visão que as professoras têm da docência, ou seja, de vê-la como uma possibilidade de ascensão social e, ao mesmo



tempo, não ter sido escolhida, mas sim, ser vista como a profissão possível. Pizzo (2004) contribui para o entendimento do processo de aprendizagem profissional da docência, ao analisar os depoimentos de seis professoras primárias, que se encontram mais próximas do final da carreira – com mais de vinte e um anos de prática profissional – sobre como se recordam do momento inicial na profissão docente. Embora as professoras participantes tenham iniciado a docência há três décadas, Pizzo constatou semelhanças com o início da docência nos dias atuais. A fase inicial é difícil, marcada por novidades, conflitos, expectativas, momentos inusitados e, também, pelo choque da realidade. Por fim, Rocha (2005) analisa como uma professora – pedagoga, mestre e doutora em Educação – vai se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Em seus resultados, a autora constatou que nem mesmo a professora que concluiu toda a formação acadêmica escapou das dificuldades e contrariedades da prática. Houve momentos em que recorreu a crenças das quais não partilhava e julgou que toda a teoria aprendida não fosse auxiliá-la em sua prática pedagógica.

Por fim, acrescentamos a esse quadro o trabalho de Lima (1996). Embora não se refira à fase de início da docência, ao assumir a formação de professores como um *continuum*, traz contribuições para mostrar que algumas das características apontadas para o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira também são verificadas na formação inicial. Ademais, o tipo de estudo realizado pela autora permitiu que as participantes vivenciassem suas primeiras incursões na docência ao assumirem o ensino completo de unidades temáticas. Assim, Lima mostra que os alunos começam a elaborar as relações entre pensamento e atuação, que são facilitadas pelo processo de reflexão sobre a ação.

As pesquisas selecionadas permitem-nos, também, elaborar uma lista com as dificuldades mais frequentes dos professores iniciantes no Brasil. Sem o objetivo de generalizações, intentamos traçar alguns pontos que essas pesquisas suscitam para ajudar na compreensão do início da docência e que revelam, a nosso ver, quais são as características das políticas de inserção do professor na carreira. Com isso, estamos afirmando, de antemão, que, a julgar pelos estudos aqui apresentados, não encontramos uma política que procure estabelecer elos entre a formação inicial e a iniciação à docência.

## POLÍTICAS DE INSERÇÃO DOCENTE: QUAL POLÍTICA? A DOS PROBLEMAS?

O universo de catorze pesquisas aqui apresentadas permite-nos encontrar o seguinte panorama: em um intervalo de mais de duas décadas entre a realização da primeira pesquisa (LEQUERICA, 1983) e da última (ROCHA, 2005) e contando com um contingente de 5 futuros professores, 70 professores iniciantes e 6 professores em final de carreira (rememorando o seu início), que atuam, majoritariamente, em turmas de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental, as principais dificuldades foram quanto a:

- **Planejamento**

Para alguns professores, o planejamento ainda é visto sob a égide da racionalidade técnica, não tendo, portanto, flexibilidade e precisando ser seguido criteriosamente. Para outros, sobretudo na educação infantil, ele parece ser algo pouco importante, não sendo necessário fazê-lo nem mediante solicitações. Acerca dessa dificuldade, Lima (1996), embora analisando a aprendizagem profissional da docência ainda na formação inicial, parece traduzir os achados dos outros trabalhos, quando afirma que:

A percepção que as participantes têm da relação entre planejamento e execução parece envolver grande dose de rigidez, de apego ao pré-estabelecido, passando longe das características que Perrenoud atribui à prática pedagógica: espontaneidade, improvisação, rotinas não pensadas, porque interiorizadas: bricolage (LIMA, 1996, p. 92).

- **Relação Teoria e Prática**

Os estudos que apontam para tal aspecto enfatizam a ausência de relações entre a teoria e a prática. Os professores em início de carreira não conseguem estabelecer relações entre estas duas importantes dimensões da profissão docente, o que só aumenta o hiato existente entre elas. Não se encontra a percepção de que ambas devam caminhar lado a lado para que o professor possa assumir o compromisso político que está no cerne de sua profissão. Assistimos, assim, a um divórcio

entre pensamento e atuação docente. No que se refere a essa dificuldade de articulação entre teoria e prática, Rocha (2005), por exemplo, ao estudar o processo de aprendizagem profissional de uma doutora em educação, atuando nos anos iniciais, verificou que:

De acordo com os relatos da professora..., ela não esperava encontrar condições na prática para acionar os seus conhecimentos advindos dos estudos teóricos. Sendo assim, quanto à dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos da formação para a prática..., a professora justificou que sabia que não era possível. Porém, retomando da sua primeira narrativa escrita a sua ansiedade inicial em considerar que o que havia estudado não contribuiria para resolver os problemas apresentados pela prática, posso aferir que a professora sabia que a transferência não era linear. No entanto, ela esperava que em seu início na carreira docente tais conhecimentos oferecessem embasamento às suas ações, porém, conforme a professora, não foi isso o que ocorreu (ROCHA, 2005, p. 211).

- **Solidão e Isolamento**

Outro dado que se destaca nas pesquisas selecionadas refere-se ao tema solidão e isolamento. Ao ingressar em uma unidade escolar, o professor, além de ser “premiado” com as turmas mais difíceis, deve responsabilizar-se, sozinho, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos. Por meio dos resultados apresentados nas pesquisas, este, sem dúvida, apresenta-se como um fator extremamente complicador do período inicial. Neste sentido, Silveira (2002), por exemplo, em seu auto-estudo, considera que a solidão e o isolamento fazem parte do que ela chama de *ritual de passagem*, tornando o início da docência avassalador e sendo o responsável pela iniciação do novato na cultura escolar:

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil é este – a professora sozinha, sem apoio: ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão – ‘não adianta fazer nada’, sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades (SILVEIRA, 2002, p. 116-7).

- **Medo, insegurança, ansiedade**

Geralmente, são sentidos ao mesmo tempo, sendo que um pode afetar em maior ou menor intensidade ao professor iniciante. São eles que causam a sensação de desespero inicial, de impotência diante das adversidades cotidianas e o “não-saber” como agir e/ou fazer. Angotti (1998), por exemplo, assinala que, apesar de todos esses sentimentos contrários, as principiantes tendem a canalizá-los para se prepararem e desenvolverem um bom trabalho:

As professoras revelaram ter vivenciado um período marcado por sentimentos frágeis, delicados na sua complexidade, tais como o medo, a insegurança, a ansiedade, a apreensão diante do novo, diante do início da atuação profissional. Percebem-se, porém, suas tentativas de canalizar esses sentimentos para expectativas positivas, para esperança de se prepararem para um bom trabalho (ANGOTTI, 1998, p. 42).

Além destas quatro dificuldades que apareceram nos resultados de vários trabalhos, houve alguns resultados que pontuam, veementemente, esse momento inicial como um período avassalador, marcado por adversidades: dificuldade com o domínio do conteúdo, condições de trabalho, desconhecimento do ambiente escolar, motivação do aluno, avaliação da aprendizagem do aluno, indisciplina, entre outros. Contrariando o que fora constatado por Veenman (1988), as pesquisas aqui apresentadas não evidenciaram a indisciplina como sendo a principal dificuldade dos professores iniciantes, embora tenha aparecido em alguns trabalhos (CORSI, 2002; ROCHA, 2005, por exemplo).

Enfim, o período inicial é marcado por contradições e dificuldades. É neste momento, em que o professor ainda não possui experiência, que lhe são atribuídas as turmas mais difíceis e que ele tem de lidar com situações constantemente adversas e que exigem maior complexidade, tanto no que se refere à indisciplina quanto às estratégias didáticas. Freitas (2000), ao assinalar o antagonismo que marca a profissão docente em relação às outras profissões – nas quais as situações complexas são delegadas aos profissionais experientes, explícita, de maneira bastante elucidativa, a grande característica do início da docência:

Esta constatação, já enunciada em diversas pesquisas, nos levou a questionar por que as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes na profissão de professor. Esta estratégia de divisão de tarefas difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho. Muito raramente veremos dentro de uma empresa um engenheiro iniciante desempenhando as tarefas mais complexas: elas são sempre destinadas para os engenheiros experientes, sendo, inclusive, um fator de reconhecimento. Também aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento de quadros clínicos mais complexos, eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada ao tipo de patologia. Os psicólogos da mesma forma. Também nas outras profissões, as formas de divisão do trabalho não diferem muito dessas (FREITAS, 2000, p. 68-9).

Verificamos assim as contradições que marcam a inserção do novato na docência: são atribuídas ao professor iniciante, quando ele não dispõe de experiência, as turmas e as situações mais complexas. O reconhecimento vem com a experiência e com a atribuição de turmas “melhores”, pois o professor passa a ter condições de escolher ao contar com maior tempo de serviço.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

O que procuramos mostrar até aqui é que a compreensão do início da docência como um processo de aprendizagem profissional, que se inicia antes da formação inicial e se prolonga para além desse momento, embora admita, do ponto de vista teórico, uma análise de um único processo, do ponto de vista prático, parece ainda ser marcado por dicotomias.

No que se refere a isso, encontramos inúmeras políticas e ações que visam a fortalecer a formação inicial de professores, bem como algumas ações que focalizam a formação continuada de professores. Porém, o início da docência, como uma importante etapa desse processo de aprendizagem profissional está esquecido.

Parece haver um consenso de que, ao terminar a formação inicial, o principiante se insere diretamente em programas de formação

continuada, sendo o responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Pois bem, fica, então, o questionamento: como é possível continuar algo que não foi iniciado?

Estamos argumentando, com isso, que os professores iniciantes possuem, sim, necessidades específicas muito diferentes daqueles que ainda se encontram na formação inicial e, também, diferentes daqueles que já estão atuando na prática cotidiana. É importante relembrar aqui a constatação de Silveira (2002): o início da docência parece ser avassalador. E o iniciante tem de descobrir isso sozinho, sem apoio. Não há uma política que focalize esse momento de inserção na prática, tampouco, um incentivo ao trabalho coletivo.

No que tange a isso, em outro trabalho, Lima *et. al.* advogaram que:

Especificamente em relação às professoras iniciantes, a instituição escolar é decisiva no suporte que lhes dá (ou deixa de dar), a fim de os alunos não serem os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência (LIMA et al. 2007, p. 158).

Em outras palavras, o processo de aprendizagem da docência, daqueles que estão no início da carreira é marcado mais por agruras, incertezas, abandono, solidão, embora também haja momentos de descobertas e realizações. Portanto, não há políticas, há, sim, problemas. Ou melhor, há a política do sobreviver sozinho, do responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional. Talvez, seja o momento de, de fato, assumir esse processo como contínuo e buscar uma política que, ao tempo que respeite as especificidades de cada etapa, supere essa fragmentação entre elas.

**Recebido em: julho de 2011**  
**Aceito em: setembro de 2011**

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998.** In; CANDAU, V.M. (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 83-99.
- ANGOTTI, M. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.** Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 1998.
- CASTRO, M.A.C.D. **O professor iniciante: acertos e desacertos.** Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1995.
- CONTI, C.L.A. **Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira.** Tese de doutorado. UNICAMP, 2003.
- CORSI, A.M. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais.** Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2002.
- FREITAS, M.N.C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Dissertação de mestrado. PUC/Rio, 2000.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GUARNIERI, M.R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 1996.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (coord.) **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-62.
- LEQUERICA, M.A.O. **A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente.** Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1983.
- LIMA, E.F. **Começando a ensinar: começando a aprender?** Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 1996.
- LIMA, E.F. *et al.* **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos.** *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, 2007, pp. 138-160.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.
- MOGONE, J.A. **De alunas a professoras: analisando os processos da construção inicial da docência.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2001.
- PIZZO, S.V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.** Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2004.

ROCHA, G.A. **A construção do início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2005.

SILVEIRA, M.F.L. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.** Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. **El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial.** In: VILLA, Alberto (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid – Espanha: Narcea, 1988, p. 39-68.

VIEIRA, H.M.M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência.** Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 2002.