

# Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos

*Emília Freitas de Lima, Adriana Maria Corsi  
André Luiz Sena Mariano, Hilda Maria Monteiro  
Silvia Vilhena Pizzo, Gisele Antunes Rocha  
Maria de Fátima Lopes da Silveira\**

## Resumo

Este artigo foi elaborado com base na análise dos resultados de algumas dissertações e teses desenvolvidas em um mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação que discutem a temática do “professor iniciante” em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental.<sup>1</sup> Outro traço de união entre os estudos é o fato de terem como participantes professoras que ingressavam na carreira logo após terem concluído a formação inicial (curso de Pedagogia, na maior parte deles) constituindo, assim, a passagem de estudantes a professoras. Há, ainda, em comum o fato de as participantes dos estudos terem permanecido na carreira docente, passado o período considerado pela literatura da área como de início de carreira.<sup>2</sup> O artigo evidencia elementos que ressaltam da

---

\* A autora é docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em educação da UFSCar. Os co-autores Corsi, Mariano e Rocha são doutorandos; Pizzo e Silveira são mestres; Monteiro Vieira é doutora (todos por esse Programa).

<sup>1</sup> MONTEIRO VIEIRA, H. (2002); SILVEIRA, M. de F. L. da. (2002); CORSI, A. M. (2002); PIZZO, S. V. (2004); ROCHA, G. A. (2005); MARIANO, A. (2006).

<sup>2</sup> Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

análise de tais estudos, a respeito das causas do mal-estar que caracteriza esse difícil momento da carreira ao qual há que “sobreviver”. Pretende ainda, destacar aspectos que contribuem para o sentimento de “descoberta”, graças ao qual as professoras permanecem na carreira, apesar das agruras de seu início.

**Palavras-chave:** formação de professores; carreira docente; professor iniciante; Pedagogia.

## Educating for professional excellence – assumptions and conceptual ruptures related to elementary school teachers

### Abstract

Education of elementary school teachers has been influenced by the history of the systems, marked by the Portuguese social and educational history, when compared to other western countries with a very different historical and socio-economic background. The discussion of professional excellence of elementary school teachers – articulated with the concept of quality applied to their teaching, has to be critically questioned having in mind the specificity of their history in the country. On the other hand, the discussion of both excellence and quality cannot be isolated from the discussion of professionalism itself in respect to teachers and teaching as a social activity. These will be the main areas of analysis that organize this paper. Implications in teachers education will also be discussed based on the concepts which have been discussed.

**Keywords:** teachers education professionalism; quality; excellence; elementary schooling.

## Sobreviviendo al inicio de la carrera docente y permaneciendo en ella. ¿Cómo? ¿Por qué? Que dicen algunos estudios

### Resumen

Este artículo fue elaborado con base en el análisis de los resultados de algunas disertaciones y tesis desarrolladas en un mismo Programa de Pos Grado en Educación que discuten la temática del “profesor iniciante” en escuelas públicas de años iniciales de

la enseñanza fundamental. Otro rasgo de unión entre los estudios es el hecho de tener como participantes profesoras que ingresaban en la carrera así que concluían la formación inicial (curso de Pedagogía, en la mayor parte de los casos) constituyendo, de esta manera, el paso de estudiantes hacia profesoras. Todavía hay en común el hecho de que las participantes de los estudios hayan permanecido en la carrera docente, después de encerrado el período considerado por la literatura del área como siendo el de inicio de carrera. El artículo evidencia elementos que resaltan del análisis de dichos estudios, con respecto a las causas del malestar que caracteriza ese momento difícil de la carrera en el cual hay que “sobrevivir”. Pretende aún, destacar aspectos que contribuyen para el sentimiento de “descubierta”, gracias al cual las profesoras permanecen en la carrera, a pesar de las dificultades de su inicio. **Palabras-clave:** formación de profesores; carrera docente; profesor iniciante; Pedagogía.

## Introdução

Este artigo foi elaborado com base na análise dos resultados de algumas dissertações e teses desenvolvidas em um mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação que discute a temática do “professor iniciante” em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental.<sup>3</sup> Outro traço de união entre os estudos é o fato de terem como participantes professoras que ingressavam na carreira logo após terem concluído a formação inicial (curso de Pedagogia, na maior parte deles) constituindo, assim, a passagem de estudantes a professoras. Há, ainda, em comum o fato de as participantes dos estudos terem permanecido na carreira docente, passado o período considerado pela literatura da área como de início de carreira.<sup>4</sup>

O artigo evidencia elementos que ressaltam da análise de tais estudos, a respeito das causas do mal-estar que caracteriza

<sup>3</sup> MONTEIRO VIEIRA, H. (2002); SILVEIRA, M. de F. L. da. (2002); CORSI, A. M. (2002); PIZZO, S. V. (2004); ROCHA, G. A. (2005); MARIANO, A. (2006).

<sup>4</sup> Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

esse difícil momento da carreira ao qual há que “sobreviver”. Pretende ainda, destacar aspectos que contribuem para o sentimento de “descoberta”, graças ao qual as professoras permanecem na carreira, apesar das agruras de seu início.

O texto se compõe de quatro partes. A primeira apresenta um referencial teórico básico acerca da fase de início da carreira docente, localizada no conjunto do *continuum* que constitui a formação de professores. A segunda e a terceira trazem, respectivamente, os achados das pesquisas aqui consideradas, acerca da “sobrevivência” e da “descoberta” que constituem esse período. Na quarta são tecidas considerações a partir de tais resultados.

## 1. Referencial teórico

A formação de professores é aqui entendida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda. O início da carreira constitui, então, um dos momentos desse *continuum*, que, apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a idéia de que esse momento daria “o tom” da constituição da trajetória.

Em função do que tem sido designado como “choque da realidade”, o início da docência é vivido como um período muito difícil. Sofrido mesmo. Em outros trabalhos, Lima (2004; 2006) traça um panorama dessa fase da carreira docente.

A autora considera como principal característica da fase de inserção na docência a passagem de estudante a professor, que começa 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 marcas do início da docência aí se manifestam com algumas especificidades, razão pela qual o presente artigo abordará apenas as aprendizagens realizadas pelos docentes em seu ingresso na vida profissional.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Em sua Tese de Doutorado, Lima (1996) analisa as aprendizagens da docência realizadas por alunas do curso de Pedagogia em suas atividades de Prática de Ensino.

Uma das referências fortes até os dias atuais, ao se tratar do processo de inserção dos docentes na aprendizagem profissional, é o trabalho de Huberman (1995) acerca do ciclo vital dos professores. Este autor identifica, como primeira fase de tal ciclo, a de *entrada na carreira*, que corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino – e se caracteriza pelos aspectos de *sobrevivência* e *descoberta*, geralmente vividos em paralelo. A sobrevivência é identificada com

o ‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me agüentar?’),<sup>6</sup> 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. (Ibidem, 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 do começo da carreira 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* são destacadas: 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 pro-

<sup>6</sup> Esta expressão foi transcrita tal como grafada na edição portuguesa da obra da qual foi extraída (cf. referência ao final do artigo).

blemas 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 partir da 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 – podem ser apontadas nessa fase da aprendizagem de ser professor certas características, além das já mencionadas. Elas podem variar de docente para docente quanto à quantidade, à qualidade e à intensidade de sua manifestação.

Citam-se, entre tais características, as seguintes:

- necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
- 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.

Convém, ainda, destacar 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).

## 2. “Agruras” do início da carreira e suas causas – sobrevivendo a cada dia

O que torna esse momento inicial da carreira tão difícil e tão sofrido? Os estudos aqui apresentados (a maioria dos quais confirma o que diz a literatura especializada) indicam alguns pontos.

Em primeiro lugar, parece figurar a *solidão* como uma das causas de mal estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período. Isso está mais visivelmente presente nos trabalhos de Monteiro Vieira (2002), Corsi (2002), Silveira (2002) e Mariano (2006). Como exemplo, lembremos uma fala de Alice, durante entrevista feita na pesquisa de Corsi (Ibidem, p. 89), que mostra, com força, uma das manifestações dessa constatação:

(...) Têm vindo pais, geralmente dos alunos da Mirela, que trabalha como eu, têm vindo reclamar, e a diretora conversa sozinha com os pais, ela só vai falar para a professora depois. Eu acho que tem que chamar junto, porque tem que conversar junto, tirar dúvidas na hora. E a professora tem o direito de saber quem está falando dela e o que está falando dela. Mas não. Ela resolve tudo sozinha (...).

Há, ainda, um depoimento representativo desse sentimento de solidão no auto-estudo de Monteiro Vieira (Ibidem, p. 127), que o atribui à vergonha de não saber:

Ao constatar que minha prática docente havia melhorado, pude admitir, publicamente, o quanto a minha atuação no ano anterior havia sido ineficiente. A vergonha de assumir o “não saber” levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão.

Segundo a autora (Ibidem), “depois de ter aprendido, não sentia mais vergonha de dizer que antes não sabia: podia tornar pública a minha história secreta”. Citando Larrosa Bondía (2002), compara essa nova possibilidade à “atitude de ‘pirata’ - atitude de quem se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade para outras aprendizagens”.

Outra causa de dificuldades, apontada nos estudos analisados, é o trato com os pais dos alunos. O que fazer com “aqueles que, ao voltarem e olharem para a sinopse da peça descobrem que não gostaram do texto; que, na visão deles, a nossa atuação ficou abaixo do esperado ou que o preço da entrada estava muito alto?”, como lembra Mariano (2006, p. 23), usando a metáfora teatral para representar esse o momento inicial da carreira docente.

A esse respeito, há um trecho da experiência de Monteiro (2006, p. 36) muito ilustrativo que, embora longo, merece ser destacado:

Quando eu pensava ter amenizado os meus conflitos com os alunos outros se punham em ação: os pais. Eles estiveram presentes o tempo todo, mas os dilemas da sala de aula os mantinham em segundo plano.



Lembro-me do desconforto que senti quando o pai de Josias disse que seu filho não estava aprendendo nada, pois pouca lição podia ser vista em seu caderno. A mãe de Márcio reclamara que eu dava muita lição e apagava a lousa antes do filho copiar. A mãe de Jerônimo solicitava que eu não desse atividades relacionadas a temas religiosos ou cívicos pois sua religião impedia o filho de participar.

Seguindo a orientação de uma colega mais experiente tentava convencer cada um deles de que as reclamações não eram pertinentes, pois eu estudava e preparava as aulas de acordo com conteúdos do planejamento da escola; mas nem eu mesma estava convencida disso.

A atitude de apoiar-me no planejamento da escola para justificar a adequação dos conteúdos mostra que, para me defender, eu me valia das histórias sacralizadas. Eu me apoiava naquilo que é validado pela instituição escolar e que, por isso, não deve ser questionado por pessoas que não fazem parte das práticas e das rotinas institucionalizadas. Eu tinha consciência de que minhas atitudes contrariavam meus princípios sobre a participação efetiva dos pais nas decisões pedagógicas da escola. Eu sofria por isso, mas não sabia fazer de outro jeito (...) Era uma questão de sobrevivência (...).

Esse depoimento é revelador, também, do *choque da realidade*, representado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial (*os pais têm de participar da escola*) e o jeito como isso ocorre. E aí entra a importância da mediação institucional da escola, tanto na definição clara do papel e do lugar da participação dos pais (via Projeto Político-Pedagógico), quanto no apoio direto às professoras em situações como essas. Aliás, quando se trata das relações entre a escola e as famílias, pesquisas têm mostrado quão difíceis elas são, em certa medida pela falta de clareza das funções de cada uma dessas partes, mormente com as mudanças aceleradas que têm ocorrido na composição e no funcionamento de ambas. Diante disso, o que em geral ocorre? Os pais “reclamam” das professoras e estas “reclamam” de seus filhos. Estaria mesmo faltando um trabalho institucional de inclusão efetiva dos pais na escola.

Mesmo sendo essa uma dificuldade muito sentida pelas iniciantes, a “campeã” parece mesmo ser a relativa à aprendizagem dos alunos. Essa está presente, de uma maneira ou de outra, com mais ou com menos intensidade, em todas as pesquisas aqui referidas. Ela aparece com mais força nos auto-estudos (SILVEIRA, 2002; MONTEIRO, IBID., 2006), pois eles representam relatos mais “vivos” de tais agruras. A própria origem do trabalho da primeira dessas autoras atesta a importância desse fator, já que seu interesse de pesquisa adveio de sua intenção de, mesmo como professora iniciante, fazer com que seus alunos com história de fracasso escolar aprendessem (e eles constituíam a maioria de sua turma).

O principal aspecto envolvido na dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos parece ser o da diferenciação dos ritmos, pois figura em todos esses estudos. Silveira (Ibid.), por exemplo, relata com tintas fortes a “ansiedade” que sentia diante do processo de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, achava que a aprendizagem aconteceria como decorrência imediata de ensinar. Depois foi aprendendo que havia outros elementos em jogo, como mostra o excerto abaixo:

(...) percebi que a maneira como eu estava tentando trabalhar texto, não estava surtindo muito efeito: eu lia o texto para a classe, depois fazia o trabalho de interpretação oral e solicitava para que as crianças recontassem a história do jeito delas. Aprendi minha primeira lição como professora: as crianças necessitavam de modelos de como escrever um texto organizado (SILVEIRA, Ibid., p. 47).

Tal aspecto aparece explicitamente também nos dados de Marisa (In: CORSI, 2002). Diante de diferentes níveis, ela acabava desenvolvendo o trabalho com a maioria dos alunos e se sentia angustiada com isso. Aparecem também, no mesmo estudo, em relação a Alice, em vários momentos em que a professora se mostrou preocupada em como fazer alguns alunos avançarem mais rápido na escrita e mesmo sabendo que cada um tem seu ritmo, registrou em seu diário que utilizaria atividades que contribuiriam para que eles progredissem.

Ainda em relação à aprendizagem dos alunos, a ausência de parâmetros aparece como outro aspecto dessa dificuldade. Monteiro Vieira (2002, p. 125) a coloca explicitamente assim: *A escrita dos alunos evoluía, mas eu não tinha parâmetros para saber se estava no caminho certo.*

Outra “campeã” de dificuldades no início da docência – tal como apontado na literatura da área – é a manutenção da disciplina. E, quando a indisciplina toma conta da turma e a professora perde o controle da situação e, conseqüentemente, isso atrapalha a aprendizagem dos alunos, aí “vale tudo”. Vale até acionar estratégias tidas por elas como absurdas, porque contrariam o referencial teórico no qual acreditam.

É o caso, por exemplo, da professora iniciante Doutora em Educação, do estudo de Rocha (2005, p. 135), que, para controlar a disciplina da turma adotou medidas consideradas por ela coercitivas: *punição com tarefas redobradas ou tarefas consideradas chatas como cópias repetidas de regras ou textos etc., além das ameaças de bilhetinhos para os pais e visitas à diretoria, entre outros artifícios, como ela disse em entrevista. Tudo em nome da sobrevivência em mais uma situação, em mais um dia de trabalho.*

De modo análogo, Monteiro (2006), mesmo sendo doutoranda à época da elaboração de sua Tese, não fugiu à estratégia do “vale tudo” para conseguir a disciplina dos alunos. Vejamos o que ela diz:

Paralelamente às incertezas pedagógicas, o manejo da classe era outro fator conflitante. No meu ideal de professora, o diálogo e as decisões coletivas seriam a chave para a boa convivência. A grande quantidade de alunos na sala tornava mais suscetíveis as agressões físicas e verbais entre eles. Inúmeras vezes, eu perdia totalmente o controle da situação e gritava, ameaçava, impunha castigos. Embora tivesse conhecimento de estudos que apontavam a ineficácia de tais estratégias, elas eram, freqüentemente, os únicos recursos de que eu dispunha nos momentos de desespero (MONTEIRO, 2006, p. 30-31).

Ainda com relação à disciplina, talvez as dificuldades das professoras estejam relacionadas também ao tipo de agrupamen-

to de alunos que recebem. Por exemplo, no trabalho de Corsi (2002), uma das professoras (por ela denominada ficticiamente Marisa) tinha *alunos terríveis*, como ela dizia; enquanto isso, a outra (Alice – nome também fictício) se declarava *no céu* com os alunos que tinha. E, em consequência disso, elas tiveram dificuldades muito diferentes em intensidade.

Analisando-se o conjunto dos dados obtidos nos estudos aqui analisados, é interessante destacar a diferença existente naqueles oriundos do trabalho de Pizzo (2004), em que as professoras em final de carreira relembram o seu ingresso nela. As seis professoras participantes do estudo rememoraram essa fase de forma altamente positiva quanto aos aspectos aqui citados. E aí, ficam algumas perguntas: será que, ao rememorar, o que realça das situações é a parte considerada boa? Ou será que o início da carreira há 30 anos era mesmo diferente? Ou ambas as hipóteses? Embora não caibam aqui todas essas análises, está aí um interessante tema para maiores incursões.

### 3. A “descoberta” – encontrando razões para permanecer

Apesar das dificuldades, no mais das vezes permanecemos na profissão. As autoras e as professoras participantes dos estudos deste artigo são exemplos disso. Umhas há mais e outras há menos tempo, todas permaneceram depois da “tempestade” inicial.

Por que permanecemos? O que tem a “profissão professor” de tão atraente?

Dizem os estudiosos da área que conseguimos romper esse tumulto inicial por causa de um certo sentimento de “descoberta”. Ou seja, apesar de todo o nosso sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é “nosso”; temos a nossa própria turma de alunos; somos amadas por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossas colegas, nossa formação e tantas outras).

Especificamente nos trabalhos aqui apresentados, realçam alguns aspectos que contribuem para esse sentimento de “descoberta”.

Um deles é a possibilidade de aprender com nossos alunos. O trabalho de Monteiro Vieira (2002, p. 126), por exemplo, traz interessantes evidências disso, das quais o seguinte excerto é representativo:

Mantive a dinâmica de escrita diária de textos espontâneos e de fornecimento de diversos materiais para leitura. O que mais deveria ser feito para que todos fôssemos bem sucedidos?

A resposta veio de um aluno. Este, observando a preocupação de um colega que escrevia as palavras que eu ditava para uma avaliação diagnóstica incentivou-o a realizar a atividade com tranquilidade fazendo o seguinte comentário: ‘Com a Hilda não tem problema, tudo o que a gente faz está certo’.

O que eu precisava, o aluno estava me dizendo, era colocar problemas a eles. Precisava fazer intervenções, ensinar. Eu precisava ensinar que a escrita é uma representação da linguagem, precisava ensinar e não esperar que eles descobrissem ou esperar que eles analisassem sozinhos e percebessem como é feita tal representação. Essa aprendizagem desencadeada pela sinalização daquele aluno repercutiu positivamente no meu trabalho.

A autora nos mostra que podemos aprender com nossos alunos, contanto que saibamos dar valor aos “recados” que eles nos mandam.

Outra fonte do sentimento de descoberta é a aprendizagem com os pares. Mesmo sem o suporte institucional, as professoras mostraram que buscaram apoio em colegas, fossem elas mais experientes ou não. Elas formaram uma verdadeira “rede de ajudas”. É ilustrativo, por exemplo, o que diz Monteiro Vieira (2002, p. 224):

As surpresas, as incertezas, os desencantos e os sucessos vividos no dia-a-dia provocavam uma sensação de ansiedade e uma vontade de compartilhar ou de desabafar com pessoas que compreendessem esses sentimentos. Na apressada lida diária, eram escassas as oportunidades de falar sobre esses eventos. Era no carro, durante o percurso casa-escola-casa, que dividia com as colegas as experiências do dia.

Lendo trabalhos sobre grupos de estudo via e-mail, propus criarmos uma rede de comunicação entre professoras alfabetizadoras para relatarmos episódios de nossa prática pedagógica e refletirmos sobre nossas ações. Sete professoras, de quatro escolas diferentes, participaram. A busca por espaços de interlocução sobre o trabalho pedagógico com as colegas de profissão, criando um grupo de discussão fora da escola, foi um gesto de resistência impulsionado pelo sofrimento provocado pela solidão da docência.

Os dados desses estudos corroboram os obtidos em outros, como o de Mello (1998): as professoras buscam ajuda nas pessoas que querem que as ajude – e não em qualquer pessoa. É o que autores como Marcelo Garcia (1999) chamam de *amigos críticos*.

Esse é, a nosso ver, um precioso “recado” às escolas quando forem proporcionar o tão necessário apoio institucional. Há que se cuidar para, no afã de apoiar, não acabar enrijecendo e burocratizando as ações, a ponto de impingir às professoras as parcerias. Que não lhes seja tolhida a liberdade de escolher as suas *amigas críticas*, embora sob os auspícios da escola.

A formação acadêmica também figurou como uma poderosa fonte de “descoberta”. Embora alguns estudos indiquem que as professoras iniciantes costumam desqualificar a formação inicial, não foi isso o que vimos nos depoimentos das participantes das pesquisas envolvidas neste artigo. É verdade que tanto a possuidora do título de Doutor (ROCHA, 2005), quanto a que era doutoranda (MONTEIRO VIEIRA, 2002) e as que eram mestrandas na época desses estudos (CORSI, 2002; SILVEIRA, 2002), não escaparam das agruras da fase inicial da carreira. Mas, mesmo assim, elas atestam o valor da formação, tanto pelas teorias aprendidas, quanto pela influência dos educadores que conheceram e com quem conviveram ao longo do processo.

Portanto, a julgar por todos os dados aqui divulgados, a *formação inicial não é inócua*, como mostram algumas políticas da área de Educação (não sem segundas intenções). De outro lado, esses mesmos dados revelam que as teorias não constituem um guia das ações docentes, mas sim um poderoso instrumento de toma-

da de consciência, análises e redimensionamentos delas. Isso está representado, por exemplo, no seguinte excerto de Monteiro Vieira (2002, p. 129):

Concordo com Zeichner (1993) quando afirma que, por melhor que sejam os programas de formação inicial, na melhor das hipóteses, estar-se-á preparando os professores para começar a aprender a ser professor. No entanto, embora não suficiente, entendo que é a formação inicial o principal suporte para a atuação na profissão, pois ela fornece as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, necessário para orientar o trabalho docente.

Acredito que um outro papel da formação inicial foi o de sensibilizar-me para o desenvolvimento do compromisso social da profissão – que é o sentimento de desconforto com os índices de insucesso de alunos e de professores e o desejo de superação das dificuldades de aprendizagem – pois é isso que viabiliza o enfrentamento dos desafios impostos pelas múltiplas complexidades que caracterizam o exercício da docência.

E acrescenta:

Apreendi a ser professora com os colegas, com os futuros colegas, com os pais e com a comunidade, com a direção da escola e com os alunos, mas a formação inicial foi marcante na minha disponibilidade para aprender (Ibid, p. 129).

No estudo de Silveira (2002), a contribuição da formação inicial aparece quando a autora relata o estabelecimento de elos entre a teoria e a prática, mostrando que o tão propagado distanciamento entre os cursos de formação inicial e a realidade cotidiana das escolas não é um fim inexorável:

Entendo que um elemento importante nessa consciência das aprendizagens quanto ao sucesso escolar dos alunos foram as teorias recebidas no processo de formação profissional. Quando relacionadas com a prática profissional, estas vieram a ter um significado muito mais profundo de tudo que é possível fazer dentro

da escola pública, apesar de todas as condições adversas que se colocam contra nós professores (SILVEIRA, 2002, p. 121).

Outra importante fonte de “descoberta” aqui revelada foi o afeto e o acolhimento aos alunos, especialmente os oriundos de classes menos favorecidas. Isso não tem nada a ver com a idéia – muito veiculada em décadas anteriores – de que a professora, quando não sabe o que fazer, ama os alunos. O trabalho de Silveira (2002) mostra que estamos falando não de um tipo de afeto piegas, mas de um afeto que é sinônimo de comprometimento social ou o que talvez se pudesse chamar de *amor qualificado*.

A tradução de acolher não só afetivamente, mas também pedagogicamente era algo que eu iria aprender ao longo desse meu primeiro ano como docente.

Porém, mais tarde, ao findar esse ano letivo, tive a consciência de que possibilitei a muitas dessas crianças vivenciarem a oportunidade de serem realmente acolhidas pela escola e não excluídas dela. No entanto, também apreendi que apenas ‘acolher’ não seria o suficiente se as crianças não se apropriassem do saber culto escolar diretamente atrelado ao domínio da escrita, leia-se alfabetização.

O impacto de meu encontro, enquanto professora alfabetizadora, perante uma classe composta de cinquenta por cento de repetentes, levou-me à construção de um caminho desafiador – aprender a alfabetizar. Lembrando Candau (1985), não bastam as dimensões política e afetiva; também é importante a dimensão técnica, já que o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional (SILVEIRA, 2002, p. 118).

No trabalho de Pizzo (2004, p. 85), as professoras veteranas falam de outro tipo de afeto. Nas mensagens que deixam para as professoras iniciantes, elas foram unânimes em recomendar o *amor*. Uma delas diz, por exemplo:

No início [é preciso] que você tenha bastante amor, que seja firme no que faz (...) Eu acho que o mais importante de tudo mesmo é ter bastante amor naquilo que você vai fazer! Gostar principalmente da profissão!



Já professoras oriundas de uma formação inicial mais recente e com outro tipo de referencial teórico parecem reconhecer a importância de outro tipo de amor como fonte de “descoberta” no início da docência. Esse parece ser um dado a merecer maiores investigações. Teria mesmo havido mudança de concepção em gerações mais recentes? Ou esse constituiria um dado isolado?

Também é forte a relação que as professoras dos nossos estudos fazem com a sua trajetória pessoal, o que aparece claramente nos estudos aqui tomados como referência, tanto em termos sócio-culturais quanto pedagógicos.

No primeiro caso, encontramos em Silveira (2002, p. 9) a explicitação das ligações que faz entre sua origem familiar e suas práticas pedagógicas:

Sou neta e filha de imigrantes camponeses. Acredito que nascer dentro de uma família de imigrantes nos faz ‘inconformistas’ por natureza. Durante o meu curso de pós-graduação, pude elaborar e compreender claramente quem eu era e qual história tornou-me a pessoa que sou. Escrevi, em um dos meus trabalhos acadêmicos, que ser imigrante é não aceitar o seu destino de miserabilidade ao qual estaria condenado, caso não optasse pela ‘dura’ partida do seio da cultura que o havia formado.

No segundo caso, há um excerto de Monteiro Vieira (2002, p. 4) que mostra a relação estabelecida por ela entre a professora que se tornou e os modelos e anti-modelos de docentes que teve ao longo de sua trajetória como estudante:

Comecei a me formar professora ao entrar na escola. Ao recuperar a minha trajetória (de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) identifico a origem da professora que hoje sou. Muitas imagens me acompanham; imagens coladas aos conteúdos do meu fazer. Elas me mostram o quanto herdei daquelas professoras o que sou hoje como professora, o quanto herdei daquelas mulheres, a mulher que hoje sou. Em alguns casos, tomo-as como exemplo contrário e procuro “não ser”. Em outros, tento imitá-las, pois elas eram como eu “gostaria de ser”. E ainda há situações em que eu “não quero ser” ou que “gostaria de ser”, mas não consigo evitar ou não consigo imitar.

Outra fonte de “descoberta” diz respeito ao papel de protagonistas que as professoras podem desempenhar, ou seja, elas podem fazer escolhas que, em maior ou menor grau e intensidade, são capazes de promover alterações na situação. Uma pequena amostra disso se encontra, por exemplo, nesse excerto da entrevista de Marisa, presente no estudo de Corsi (2002, p. 75):

A gente não teve um momento para planejamento, aí nós brigamos, lutamos. Eu e a professora Leda conseguimos o planejamento para um dia, mas a gente vê que o pessoal não está tão envolvido, eles estão meio perdidos no que fazer, e então eu acho que isso está refletindo muito, eu acho que é um momento de instabilidade, a gente está sofrendo um momento assim difícil.

Neste sentido, Silveira (2002) assim se manifesta:

Os professores, sim, muitas vezes têm soluções para os problemas, mas muitas vezes *não* têm as condições objetivas para realizar o que pretendem: falta material, falta-lhes tempo para preparar esse material porque às vezes trabalham em até em três empregos para sobreviver, etc. No entanto, é neste terreno do ‘*não*’, que acredito estar o nosso maior desafio: enfrentar os problemas e criar alternativas para tal – e é aqui que mora o conhecimento produzido pelo professor e sobre o qual, as pesquisas ainda estão em processo iniciante de descoberta.

Assim, mesmo não existindo as condições favoráveis de trabalho, é possível ao professor dentro dessa adversidade fazer escolhas e tentar modificar alguma coisa (SILVEIRA, 2002, p. 117) (grifos do original)

#### 4. Considerações finais

É possível perceber, nos resultados dos trabalhos aqui analisados, que as dificuldades sentidas pelas professoras em início de carreira – às quais têm de “sobreviver” –, pouco diferem do conjunto daquelas apontadas pela literatura da área apresentada na primeira parte deste artigo.

No entanto, a grande ausente deles é a instituição escolar. Os estudos não apontam o apoio institucional como um aspecto

da “descoberta” e da conseqüente permanência na carreira. É visível nesses trabalhos a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras.

Ao contrário, o que se percebe são decisões políticas que levam a atribuir as “piores” classes (assim consideradas pelas escolas aquelas com o maior número de “alunos-problema”) às professoras iniciantes.

Neste sentido, vale a pena destacar a reflexão feita por Freitas (2000, p. 68-9):

[...] 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.

Diante da forma de divisão de tarefas prevalecente na “profissão professor”, o que encontramos são reações como aquela presente no diário de Marisa, na pesquisa conduzida por Corsi (2002, p. 65):

Confesso que não é nada fácil, a classe é no geral muito agitada, às vezes tenho vontade de arrumar meu material e ir embora, mas ao mesmo tempo penso que isso faz parte do trabalho que desenvolvo e tenho que aprender a administrar.

Esse depoimento é uma amostra evidente de que as professoras sentem que a superação de suas dificuldades é responsabilidade integralmente sua, o que é, a nosso ver, inconcebível. E – o que é pior – as políticas educacionais e as instituições de ensino, em geral, nada ou pouco fazem para provar o contrário. Servimo-nos das palavras de Silveira (2002, p. 116-7) para corroborar esse pensamento:

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 parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão, que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades.

Mariano (2006, p. 25), comparando a docência ao teatro, assim se expressa a esse respeito:

Será que o início na profissão docente, as primeiras aberturas das cortinas precisam ser marcadas por tantas dificuldades? É hora de estudarmos, ensaiarmos, atuarmos como um elenco que busca fazer com que o espetáculo aconteça da melhor forma possível. Não podemos parar na primeira leitura de texto, no primeiro tropeção, na primeira gagueira. Um trabalho realizado em equipe, de maneira colaborativa, no qual os atores mais experientes procurem ajudar os novatos e estes também se ajudem mutuamente pode ser um bom caminho para amenizar os conflitos e as dificuldades que vivenciamos no começo da profissão.

E conclui:

Enfim, entender a profissão docente como um espetáculo que precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação – como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear – e, ainda, assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho coletivo pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor! (MARIANO, 2006, p. 26).

E não se pode esperar que essa “cultura de trabalho coletivo” nasça espontaneamente. É indispensável que ela seja capitaneada pela escola enquanto instituição. 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. Mariano (2006) o retrata com sua metáfora teatral e todos os outros dados dos estudos aqui considerados o revelam de uma maneira ou outra. O estudo de Rocha (2005, p. 204) sinaliza a importância do apoio institucional por meio do depoimento da professora participante de seu estudo:

*É fundamental, quase decisiva, porque sem esse apoio o professor pode acabar desistindo da profissão. E isso eu tiro por mim, já deu para perceber isso, porque se eu tivesse iniciado esse ano (2004 – outra escola), eu não sei se estaria aqui. Se eu tivesse como meu primeiro ano esse ano, a experiência que estou tendo esse ano, eu não teria continuado, por essa questão do apoio institucional. Mesmo o ambiente, o clima de trabalho, a organização, a administração, porque tudo isso reflete a maneira de ser da escola. Então isso eu acho que é um ponto a ser explorado e a ser questionado dentro da organização escolar (grifos do original).*

Este mesmo estudo aponta importante pista a partir de uma experiência que já ocorre na escola onde hoje a autora é assessora da direção e onde atuava a professora participante de seu estudo. Trata-se da

constante busca de coerência entre todos os envolvidos no processo educacional das crianças, sejam familiares, professores, funcionários da escola e, mais recentemente – após o início da transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem – do entorno da escola. Assim, espera-se que as crianças sintam harmonia nas atitudes tomadas em seus diferentes ambientes de convívio, promovendo em cada uma delas a possibilidade de sucesso na aprendizagem e na vida (Rocha, 2005, p. 224).

Experiências como essa – e outras já conhecidas – constituem um alento no sentido de tirar o Magistério da lista das profissões consideradas solitárias e de fazer com que sobrevivamos ao seu início e permaneçamos nela sim, porém com menos agruras.

## Referências

- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (coord.). *Profissão Professor*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p. 155-191.
- CORSI, Adriana Maria. *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto, p. 31-78, 1995.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p.20-28.
- LIMA, Emília Freitas de. *Começando a ensinar: começando a aprender?* Tese de Doutorado. São Carlos/SP: UFSCar, 1996.
- \_\_\_\_\_. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto / Portugal: Porto, 1999.
- MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.
- MELLO, Roseli Rodrigues. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. São Carlos/SP: UFSCar, 1998.
- MONTEIRO VIEIRA, Hilda Maria. *Como vou aprendendo a ser professora depois da*

*formatura*: análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

\_\_\_\_\_. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.

PIZZO, Silvia Vilhena. *O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira*. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ROCHA, Gisele Antunes. *A construção do início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

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

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

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

VEENMAN, Simon. 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.

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

Endereço para correspondência:

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Rodovia Washington Luis, km. 235, Cx. Postal 676. CEP: 13565-905.

São Carlos, SP. Fone: (16) 3351-8356

E-mail: secppge@power.ufscar.br

---

Recebido: fevereiro de 2007-03-10

Aceito: março de 2007.