

## O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes

The role of the other in the constitution of the professionalism of beginning teacher

El papel del otro en la constitución de la profesionalidad de profesoras principiantes

Marli André<sup>\*1</sup>, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil<sup>\*\*2</sup>, Francine de Paulo Martins<sup>\*\*\*3</sup>,  
Marli Amélia Lucas Pereira<sup>\*\*\*\*4</sup>

<sup>\*</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil

<sup>\*\*</sup>Universidade de Taubaté, UNITAU, Taubaté-SP, Brasil

<sup>\*\*\*</sup>Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras-MG, Brasil

<sup>\*\*\*\*</sup>Faculdades Atibaia, FAAT, Atibaia-SP, Brasil

### Resumo

O presente texto tem o foco no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes, buscando identificar os principais desafios enfrentados em suas práticas cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica. Analisa ainda os elementos que afetam a identidade e o desenvolvimento profissional desses professores. Os procedimentos metodológicos envolveram quatro grupos de discussão com egressos do curso de pedagogia de três universidades e de uma faculdade do interior do estado de São Paulo. Os depoimentos evidenciaram que as relações empreendidas no cotidiano escolar, seja com os pais de alunos, seja com os gestores da escola, com colegas mais experientes ou com os alunos têm peso considerável na constituição da profissionalidade desses professores e afetam sua identidade profissional.

**Palavras-chave:** Profissionalidade. Professor iniciante. Identidade profissional.

### Abstract

This paper focuses on the process of constructing the professionalism of beginning teachers, trying to identify the main challenges faced in their daily practices in early childhood education and in the first years of basic education. It also analyzes the elements that affect the identity and professional development of these teachers. The methodological procedures involved four discussion groups with graduates from the pedagogy course of three universities and a faculty in the state of São Paulo. The data collected showed that the relationships undertaken

<sup>1</sup> Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e desde fevereiro de 2000 integra o Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC SP. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente. E-mail: marli.andre@gmail.com

<sup>2</sup> Coordenadora do Departamento de Pedagogia, professora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Processos Psicossociais na Formação do Professor da PUC-SP. E-mail: ana.calil@unitau.com.br

<sup>3</sup> Professora Adjunta de Didática da Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG. Coordenadora do FORPEDI - Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e práticas pedagógicas da UFLA e integrante do Grupo de Pesquisa Processos Psicossociais na Formação do Professor da PUC-SP. E-mail: francine.lima@ded.ufla.br / francinedepaulo@uol.com.br

<sup>4</sup> Coordenadora e docente no Curso de Pedagogia- FAAT e coordenadora no NEPC – Núcleo de Educação, Psicologia e Comunicação- FAAT- Faculdades Atibaia. E-mail: marlilucas1@gmail.com

in the daily school life, whether with the students' parents, the school managers, the more experienced colleagues or the students, have a considerable weight in the constitution of the professionalism of these teachers and affect their professional identity.

**Keywords:** Professionalism. Beginning teachers. Professional identity.

## Resumen

En este trabajo se ha centrado en el proceso de constitución de profesionalidad de los maestros principiantes con el fin de identificar los principales desafíos que enfrentan en sus prácticas diarias en la educación de la primera infancia y los primeros años de educación básica. También se analizan los factores que afectan a la identidad y el desarrollo profesional de estos maestros. Los procedimientos metodológicos implicaron cuatro grupos de discusiones con los graduados del curso de pedagogía de tres universidades y una facultad en el estado de Sao Paulo. Las declaraciones mostraron que las relaciones llevadas a cabo en la rutina de la escuela, ya sea con los padres de los estudiantes, ya sea con los administradores escolares, con colegas o estudiantes más experimentados tienen un peso considerable en la formación de profesionalismo de estos maestros y afectan a su identidad profesional.

**Palabras-clave:** Profesionalidad. Maestros principiantes. Identidad profesional.

## Introdução

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no campo da formação de professores nos últimos anos, o que tem contribuído sobremaneira para repensar os cursos de formação inicial e os processos de formação continuada. Esses estudos questionam os currículos dos cursos de licenciatura, pelo distanciamento entre os fundamentos teóricos e as questões da prática escolar, pela pouca atenção aos conhecimentos específicos da docência e pela forma de condução dos estágios. Muitas dúvidas também são levantadas nesses estudos, quanto às contribuições dos programas de formação continuada para a melhoria do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Os questionamentos têm mobilizado os estudiosos a definir mais precisamente quais são os conhecimentos e habilidades necessários a uma atuação competente do professor, assim como a buscar estratégias formativas que promovam reflexão crítica e investigação sobre a prática, de modo a contribuir com o desenvolvimento de profissionais comprometidos com o sucesso escolar e dispostos a atuar em prol de uma educação de qualidade para todos.

A busca dos saberes, habilidades, conhecimentos, disposições e valores envolvidos no exercício da docência, nos reporta ao estudo da profissionalidade docente. Morgado (2011, p. 796) concebe a profissionalidade numa perspectiva bem ampla, na confluência do saber e da identidade profissional. Para o autor, a profissionalidade é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p.796). Sua perspectiva se aproxima, nesse sentido, à ideia de desenvolvimento profissional, entendido como um processo contínuo de formação e de aprendizagem docente ao longo da carreira.

Nosso interesse, neste texto, centra-se no processo de constituição da profissionalidade dos professores nos primeiros anos da docência. Esses professores iniciantes, egressos dos cursos de formação, sem o apoio da academia, experimentam a condição de “órfãos” no espaço escolar no qual estão inseridos. Como bem destaca Marcelo Garcia

(2011, p.9), o início da docência tem uma especificidade no processo de aprender a ensinar e como tal deve merecer uma atenção especial.

As principais tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo Garcia (2011, p. 9) são: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. São múltiplas as tarefas. Neste sentido, torna-se essencial o desenvolvimento de programas de inserção, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento, e capacitação, que podem tanto ajudar a amenizar o peso dessas tarefas, quanto despertar nos iniciantes, a necessidade de envolver-se em uma dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Embora a questão seja de fundamental importância, ainda há poucas iniciativas para enfrentá-la. O relatório da OCDE (2006), que discute a profissão docente em âmbito internacional, mostra que no levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de inserção à docência: Austrália (alguns Estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e geralmente a maioria participa. Em seis países a inserção profissional fica a critério das escolas e em oito países não há programas formais.

No Brasil, são poucos e muito recentes os projetos voltados aos professores iniciantes, a maioria em estágio experimental. Um estudo bastante abrangente dos projetos e políticas voltados aos professores iniciantes, no Brasil foi realizado por Gatti, Barreto e André (2011) no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre as políticas docentes, o qual localizou, em apenas três, das quinze secretarias de educação estudadas, políticas e projetos de inserção à docência e de aproximação universidade e escola. As autoras concluíram que essas iniciativas ainda são muito incipientes e que merecem maior atenção.

A questão dos iniciantes também não vem sendo devidamente explorada por parte dos pesquisadores da área de educação no Brasil. Papi e Martins (2010) fizeram um levantamento das pesquisas que tiveram como tema os professores iniciantes e concluíram que ainda são muito escassas. As autoras analisaram os textos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2005 a 2007; as dissertações e teses do banco da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, defendidas no período de 2000 a 2007; e os estudos de Mariano (2005; 2006), autor que também realizou um levantamento das pesquisas apresentadas na ANPEd. Da revisão de todos esses trabalhos, as autoras chegaram à conclusão de que apenas 0,5% dos estudos realizados na área da Educação, abordam essa temática (PAPI, 2009, p. 256), o que sinaliza a necessidade de mais pesquisas nessa área.

Procurando aumentar o conhecimento sobre o assunto, o presente estudo tem como foco o processo de constituição da profissionalidade de professores, nos primeiros anos de exercício docente, na educação básica, buscando identificar os principais desafios enfrentados em suas práticas cotidianas e os elementos que afetam o seu desenvolvimento profissional.

## Metodologia

Foram realizados quatro grupos de discussão com professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, de duas universidades e de uma faculdade do interior do Estado de São Paulo, as quais serão identificadas ao longo do trabalho como Universidade T; Universidade M; e Faculdade A.

Segundo Weller (2010, p.247), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. O interesse do pesquisador, neste caso, não é apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes, mas suas vivências coletivas ou suas posições comuns acerca de um tópico. É um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo, afirma a autora.

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados, pareceu ser muito adequado aos objetivos pretendidos, por permitir reunir professores recém-formados, que experimentavam os primeiros anos de docência, portanto partilhavam aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantinham características próprias, decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, contexto profissional, classe social, gênero, religião.

O grupo de discussão fomenta o diálogo e as trocas coletivas que podem favorecer a evocação de fatos, pessoas, situações significativas no exercício da docência. Pode-se, assim, captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

Os grupos de discussão foram realizados com a participação de pelo menos dois pesquisadores, um atuando como moderador e o outro como observador-relator. Essas anotações foram necessárias para registrar o contexto das falas, acompanhar a cadeia de interação, a linguagem, as manifestações não verbais, o clima geral do grupo. O registro da sessão também foi feito por meio de gravação em áudio, utilizando-se dois gravadores para garantir a completa cobertura dos diálogos. Antes das sessões de discussão, foi solicitado aos participantes o preenchimento de um formulário com dados gerais de identificação e a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As discussões foram orientadas por um roteiro, previamente elaborado, que continha uma questão de aquecimento, que solicitava a apresentação pessoal de cada um; duas questões norteadoras que pretendiam trazer à tona as descrições, impressões e os sentimentos dos professores iniciantes sobre os principais desafios enfrentados na sua prática; e uma questão de fechamento. As questões norteadoras foram: Quais os principais desafios do início da docência? Como você enfrenta esses desafios no cotidiano? A questão de fechamento retomava a condição de professor iniciante.

## Caracterização dos participantes

Dos egressos da faculdade “A”, seis atuavam como docentes na rede pública municipal, três na rede particular e uma em ambas as redes. Dos dez participantes, seis exerciam a docência na Educação Infantil e quatro nos anos iniciais da educação básica. Os dois grupos reuniram participantes bastante jovens, que haviam se formado há menos de 5 anos, tendo entre 2 e 4 anos de experiência.

Na universidade “T” todas eram professoras da Educação Infantil, uma concursada no município e trabalhava na Creche da própria universidade, com crianças de um ano e meio a dois anos e as outras três lecionavam em uma escola particular de grande porte, composta pelos segmentos de Educação Infantil ao Ensino Médio, escola com mais de 100 anos de funcionamento. Todas estavam em uma faixa etária entre os 21 e 25 anos de idade e experimentavam o primeiro ano de docência. As três professoras da escola privada foram estagiárias dessa mesma escola que as absorveu como docentes.

Na Universidade “M”, seis professoras estavam distribuídas na faixa etária entre 22 e 27 anos; uma de 28 a 30 anos e duas com mais de 30 anos. O tempo de formação variava de um a cinco anos. Todas cursaram Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Das 10 professoras, cinco trabalhavam em escola de educação básica pública e quatro em escolas de educação básica privada. Uma professora trabalhava em ambas.

### **Apresentação e análise dos dados**

Ao discutirem quais os principais desafios enfrentados na prática docente cotidiana, as professoras iniciantes apontavam uma multiplicidade de aspectos: sentimentos de ansiedade e nervosismo no primeiro dia de aula; insegurança sobre a adequação ou inadequação das suas práticas; insatisfação ou satisfação com os resultados obtidos por algumas de suas ações; desejo de responder melhor às necessidades dos alunos; falta de referência para aperfeiçoar seu trabalho de sala de aula.

Seus depoimentos evidenciaram, sobretudo, que as relações empreendidas no cotidiano escolar, sejam com os pais de alunos, sejam com os gestores da escola, com colegas mais experientes ou com seus alunos têm peso considerável na constituição de sua profissionalidade e afetam sua identidade profissional.

Cabe-nos refletir, mesmo que brevemente, sobre o papel desses atores escolares, que chamaremos de “outros”, na constituição da profissionalidade docente dos professores, pois a constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro.

Para Werebe e Nadel-Brulfert (1986), com referência às concepções wallonianas, a construção do Eu depende essencialmente do Outro. Para os autores, o homem é geneticamente social, pois desde o seu nascimento necessita do outro para se desenvolver, e dessa forma, humanizar-se. “O indivíduo [...] é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 164).

Na teoria psicogenética de Wallon, o conceito de pessoa é utilizado para se referir ao domínio funcional, que é resultado da integração entre outros três domínios: a afetividade, o conhecimento e o ato motor. Diferentes situações podem gerar múltiplas configurações nessa integração, provocando instabilidades, conflitos, incertezas, oposições, movimentos de fluxos e refluxos, o que não acontece de forma linear.

O ambiente escolar engloba, sob o ponto de vista walloniano, conceitos de meio e grupo que também estão presentes na dinâmica relacional Eu-Outro. Para Werebe e Nadel-Brulfert (1986, p. 171), meio e grupo são conceitos distintos, porém, conexos entre si, ou seja:

Certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, isto é, sua existência baseia-se na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto. A escola não é um grupo propriamente dito; trata-se, antes, de um meio em que podem constituir-se grupos de tendências variadas, os quais podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos.

É no meio e, conseqüentemente no grupo, que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se dá a apropriação da cultura institucional. O meio constitui o indivíduo, fazendo dele um ser datado e contextualizado (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986).

A relação Eu-Outro construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os pares de professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

A apresentação e discussão dos dados estão, assim, estruturadas em torno de quatro categorias, que por sua vez, correspondem às relações estabelecidas pelos professores iniciantes com o outro, ou seja, os pais de alunos, os gestores da escola, os pares mais experientes e os alunos. As categorias foram criadas com base nos depoimentos colhidos nos grupos de discussão.

### **1. Dos aspectos que afetam a profissionalidade de professores iniciantes: a relação com os pais**

O ideal é que a relação entre família e escola, se constitua de forma interdependente para beneficiar o desenvolvimento da criança. Tanto a família, quanto a escola desenvolvem expectativas recíprocas de promover ações que possibilitem uma boa formação à criança. Embora comuns, nem sempre a relação entre escola e família é simples e harmoniosa, muitas vezes é conflituosa, uma vez que o nível de expectativas de ambas não é atingido da maneira esperada.

Polonia e Dessen (2005) mencionam a existência de dois aspectos que dificultam a compreensão da relação entre família e escola: a pouca precisão sobre o envolvimento familiar nas ações escolares e os diferentes e diversificados contextos nos quais o aluno realiza sua aprendizagem. Sobre esses aspectos, as autoras propõem definir uma tipologia, com Epstein (1986 apud POLONIA; DESSEN, 2005), o qual sugere cinco tipos de envolvimento, que deveriam ser explicitados: obrigações essenciais dos pais; obrigações essenciais da escola; envolvimento dos pais em atividade de colaboração na escola; envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa; envolvimento dos pais no projeto político pedagógico da escola.

Com relação às pesquisas acerca desse tema, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p.102) agrupam-nas em dois enfoques: sociológico e psicológico. O enfoque psicológico “considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições.” Derivados desse enfoque, as autoras citam dois principais aspectos comuns: a dificuldade da família na tarefa de educar os filhos e a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral (OLIVEIRA, 2002, apud OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Esses dois aspectos são facilmente observados nos grupos de discussão quando as professoras articulam, no jogo discursivo, o que trazem da formação inicial como

concepção do envolvimento familiar e como essa relação realmente acontece. Por esse movimento discursivo, é possível construir, com as narrativas das professoras iniciantes, o que elas depreendem disso para sua profissionalização.

Levando em conta as proposições de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), os dados dos grupos de discussão referentes à relação escola/família foram analisados sob duplo aspecto: a crítica dos professores iniciantes quanto à atuação dos pais na educação dos filhos e o deslocamento, para a escola, das responsabilidades que julgam não ser cumpridas pelos pais.

### 1.1. A dificuldade da família na tarefa de educar os filhos: desafio para os professores

As professoras iniciantes revelaram, em seus depoimentos, que a grande dificuldade não é trabalhar com as crianças, mas com a desconfiança dos pais dessas crianças, quanto a sua competência para educar seus filhos, repetindo muitos deles a expressão: “você é tão novinha!”. Isso afeta as professoras na constituição de sua identidade docente, pois se sentem compelidas a provar para o outro, que são capazes de exercer suas funções, que estão aptas ao cargo para o qual se habilitaram.

A expectativa da parceria com o outro, os pais, transforma-se em desafio para essas professoras, ao perceberem que a representação que tinham do outro não se materializa. Por um lado, as professoras esperavam pais responsáveis pela educação dos filhos e por outro, os pais esperavam professoras mais experientes.

A aprovação dos pais surge como extremamente importante para as professoras iniciantes, a ponto de revelarem que muitas ações pedagógicas possuem como objetivo chamar a atenção deles. Instala-se nesse momento um paradoxo, na medida em que embora as professoras reconheçam que as ações educativas devam ter como referência o aluno; necessitam, pessoalmente, agradar aos pais.

*[...] eu tenho muita dificuldade com os pais, porque eles não vão às reuniões. Você faz um trabalho o ano inteiro, lindo, maravilhoso, faz portfólio, faz tudo lindo para mostrar pra quem? Bom, eu sempre faço isso primeiro pensando em mim e nas crianças, então eu faço, se eu quero fazer eu faço, compro o que preciso, porque, pra mim, se for pensando nos pais [...] (P4A)*

Essa necessidade dos professores iniciantes da aprovação de seu trabalho gera uma cobrança recíproca entre eles e os pais, pois, embora considerem importante um trabalho articulado com os pais, não sabem como realizá-lo. Diante disso, os iniciantes passam por uma fase de questionamentos sobre o seu papel e o de cada participante do processo educacional, descobrindo que esses papéis não estão tão bem definidos e/ou estabelecidos.

Entram em jogo, neste momento, as suas representações sobre aluno, professor, pai de aluno. No extrato que segue, a professora deixa transparecer suas representações sobre aluno, tendo como referência sua própria conduta.

*Eu ainda penso, quando eu era aluna... imagina que eu ia fazer isso. Pra mim, eu não sei... parece que as crianças não têm respeito. Não tem. E nem por mim e nem pelos pais, quando eu lido com eles na porta. Você tá conversando alí, a criança faz feiura e a mãe fala: “ah coisinha da mamãe, não faz isso.” Sabe? Assim... infantilização? É gente! Eu tô numa crise! É verdade! É verdade professora. (P4T)*

A crise se estabelece quando as iniciantes percebem que há aspectos do âmbito da educação, além dos conteúdos didático-pedagógicos de sua responsabilidade. As obrigações/competências de cada um, professores iniciantes e pais parecem não se cumprir, o que deixa os professores mais confusos quanto ao seu papel. No extrato acima, a professora reclama da falta de educação da criança por omissão dos pais, mas não parece perceber que também lhe cabe alguma parte nesta educação quando a criança está na escola.

O que se observa é que diante de situações educativas que exigem a participação dos pais, os professores iniciantes não se dão conta de que esse fato não os exime de intervir em sala de aula. Não há responsabilidades que sejam somente de um ou de outro, mas de ambos, uma vez que se trata de uma criança que ao mesmo tempo é filha e aluna, que vive em dois ambientes com diferentes responsabilidades.

O que estaria faltando para que a relação fosse mais harmoniosa? De onde deveria partir a iniciativa? Certamente da escola, mas para isso seria necessário um projeto de aproximação, uma definição de fases, para conhecimento recíproco, estabelecimento conjunto de ações e estratégias, tendo como referência a educação integral da criança e seu bem estar.

### 1.2. A escola tenta deslocar para si a ausência dos pais

O enfoque que trata da presunção dos professores iniciantes de que os pais são incapazes de assumir a sua obrigação de educador pode provocar dois tipos de atitude: atribuir a si mesmos a responsabilidade pela formação do aluno, porque julgam que na escola eles estão mais bem atendidos do que em casa; ou lutarem para a criação de um projeto de parceria, em que as responsabilidades possam ser explicitadas e divididas.

A professora P1A expressa de forma bem clara sua descrença em uma possível parceria com os pais e se mostra convicta de que em certos casos, a escola tem que assumir aquilo que eles são incapazes de fazer.

*[...] os problemas sociais eu acho que estão em primeiro lugar... muita briga, você percebe quando a família não está bem dentro de casa, pelo jeito que eles (os alunos) entram na porta. Da porta pra dentro você já percebe, que ele brigou em casa, tem uns que chegam falando que o pai tentou matar a mãe, então é complicado isso. Então, não adianta cobrar ali a parceria da família, porque eles não são parceiros nem entre eles, no familiar, quanto mais conosco, aí falta material, crianças pequenas precisam de fraldas os pais não mandam a gente tem que fazer um rodízio entre eles ali... ver o que precisa.... dentro da escola eles são bem acolhidos. (P1A)*

A professora P2A reafirma ser uma dificuldade grande lidar com a família, principalmente, porque a família transfere as suas responsabilidades à escola, inclusive de afetividade. A afetividade como um aspecto a ser agregado a sua atuação profissional também se transforma em desafio para a professora.

*Eu também acredito que seja um pouco do social, mas também afetividade, acho que falta muito afetividade pras crianças, então eles chegam tem pais que tem 3, 4 até 9 filhos. Então, não tem essa... despeja na escola todas as responsabilidades da família, acredito que seja esse também um grande desafio. (P2A)*



Outra professora se mostra sensibilizada pelas dificuldades dos pais em se aproximar da escola e acredita que a escola deveria fazer um esforço de integração, criar um projeto neste sentido:

*[...] mas você fala assim que tudo bem, a família, tem pessoas que estão presas que eles não dão valor, mas às vezes eu acho que sei lá, um projeto dentro da escola, porque a família pode ser... às vezes eu acho desestruturada, mas se põe na escola é que sabe que lá vai ter acompanhamento, às vezes dão valor. (P4A)*

Observa-se no extrato acima, que a professora deixa a dúvida, se não deveria partir da escola, a iniciativa de uma parceria, questiona a crença de desvalorização da escola pelos pais.

## **2. O papel das relações com coordenadores, gestores e com as normas da instituição escolar**

No processo de constituição da profissionalidade docente dos professores iniciantes, as relações institucionais estabelecidas com gestores, coordenadores e demais atores escolares são fundamentais visto que esses podem apoiar os professores no conhecimento da cultura organizacional e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Quando nos referimos à cultura organizacional, nos reportamos à Libâneo (2009, p. 6) que define essa cultura como “conjunto dos significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionar que revelam a identidade, os traços característicos, de uma instituição [...] e das pessoas que nela trabalham”. Para o autor, é na cultura organizacional da escola que os modos de sentir e pensar as situações e processos ali vivenciados vão se constituindo e caracterizando a instituição. Afirma que a cultura organizacional se manifesta de duas formas: como cultura instituída e cultura instituinte. A primeira refere-se à estrutura escolar definida oficialmente e ainda os currículos, horários, normas disciplinares, rotinas; a segunda é aquela formada pelos membros escolares que, nas relações cotidianas, criam e recriam situações e procedimentos que podem modificar aspectos da cultura instituída de forma que esta se adeque às necessidades dos sujeitos.

Neste sentido, argumenta que “as escolas são espaços de aprendizagem, comunidades democráticas onde se compartilham significados, criam-se outros modos de agir, mudam-se práticas, recria-se a cultura vigente, aprende-se com a participação real de seus membros” (LIBÂNEO, 2009, p. 7). E, é nesse espaço, permeado pelos valores, crenças, significados e modos de agir de seus membros que os professores iniciantes constroem sua profissionalidade, por isso devem conhecer os aspectos instituídos, mas, sobretudo, participarem como instituintes de novos processos e novas práticas, pois seu desenvolvimento profissional é permeado por esses aspectos.

Assim, há que se promover aos iniciantes, o conhecimento desses aspectos, a fim de que possam intervir no processo escolar e, ao mesmo tempo, constituir-se profissionalmente. E, conforme Libâneo (2009), na instituição escolar os coordenadores e gestores são os agentes diretamente responsáveis por fazer conhecer a instituição.

### **2.1. Os professores iniciantes e o apoio de gestores e coordenadores**

Conforme nos apontam Placco, Souza e Almeida (2010), a responsabilidade pela organização das ações pedagógicas cotidianas, como por exemplo, o andamento do

planejamento das aulas, o material necessário, a formação continuada, a orientação aos professores, cabe aos coordenadores e gestores escolares.

Uma forma de demonstrar apoio aos iniciantes é a devolutiva dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho feito em sala e isso pode ser entendido como interação mediada pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos, processo necessário na constituição da profissionalidade dos professores iniciantes.

*[...] Tive que fazer todos os relatórios, de todos alunos. Fiz. A coordenadora gostou. Então assim, estou conseguindo sabe? É isso que tá me deixando feliz. (P1T)*

Outro exemplo de apoio é citado pela professora P9A, ao relatar o envolvimento da diretora da escola com as questões da indisciplina dos alunos.

*Com relação à indisciplina, tenho tentado fazer projeto, inclusive a diretora agora bolou um projeto [...] pra questão da indisciplina.*

Esse envolvimento caracteriza-se, conforme Libâneo (2009), como competência específica e liderança efetiva e reconhecida da direção da escola. O autor argumenta que as escolas são unidades sociais em que o trabalho sendo desenvolvido conjuntamente e as intenções constituídas pelo conjunto de profissionais, faz com que todos se responsabilizem pelo alcance de seus objetivos e metas.

Contrariamente a esta situação de apoio, há também a falta de apoio ao trabalho dos docentes iniciantes.

## 2.2. A falta de apoio dos gestores e coordenadores pedagógicos

Para algumas professoras iniciantes, enfrentar os desafios que a prática lhes coloca tem sido um trabalho solitário, pois raramente contam com algum tipo de ajuda, o que pode trazer sentimentos de desânimo, de insatisfação.

A professora P5A manifesta desespero frente à solidão do início de carreira:

*[...] desde janeiro quando eu assumi essa sala eu tenho que montar estratégias diversas assim pesquisando, internet, pedindo ajuda, pelo amor de Deus, se alguém tem alguma ideia, porque chego num ponto que eu não sei mais o que fazer. Essa semana eu chorei e falei: meu Deus, me ajuda porque eu não sei mais o que fazer. (P5A)*

Conforme Marcelo Garcia (2010, p. 5), “poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento” e esses aspectos são confirmados por várias professoras iniciantes, pois se sentem sozinhas na realização do seu trabalho e o abandono tem, inclusive, lhes tirado o prazer do trabalho docente. A professora (P4T) desabafou, dizendo: *não tenho prazer*.

Outra professora também demonstra suas angústias quanto a essa falta de apoio, mas, ao mesmo tempo, procura justificar as dificuldades enfrentadas em uma sala de difícil manejo pela sua pouca experiência.

*[...] eu acho que me falta muito aporte, acho que a minha falta de experiência por ter saído há pouco tempo da pedagogia influi, talvez se eu tivesse mais experiência [...] Uma sala desse nível é um crime [...] se eu tivesse anos já, eu já tinha tirado licença, já tinha... por que qual suporte você tem? Você não tem... que tratamento diferenciado você tem por ter uma sala assim? Não tem... (P6A)*

A situação que envolve essa professora é complexa e revela o que Marcelo Garcia (2010) considera como um dos sérios problemas da iniciação à docência, o fato de que são atribuídas aos iniciantes as turmas mais difíceis. Notamos a angústia da professora, sua tentativa de justificar suas dificuldades, sua clareza de que uma ajuda seria fundamental ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, certa indignação por não contar com essa ajuda. Fica evidente também que, para ela, abandonar a situação (tirar licença) seria uma solução. Daí decorre a importante função que o outro pode exercer sobre os professores iniciantes, seja o coordenador pedagógico, ou o diretor da escola, os outros considerados como sujeitos sociais que ajudam os iniciantes a constituírem sua profissionalidade que, no cumprimento de suas funções podem promover diálogo e interação, aspectos que se priorizados nas instituições escolares certamente seriam definidores no processo de adaptação dos professores iniciantes ao exercício da docência.

Por isso, o apoio aos iniciantes é fundamental e passa pelas condições de trabalho, pelas oportunidades de realizar ações em conjunto com outros professores, pelo acolhimento ao seu estado emocional, pela aceitação e reconhecimento de suas fragilidades advindas da pouca experiência. Daí a necessidade do outro, ou seja, o coordenador pedagógico, para dar continuidade ao processo formativo do professor iniciante, para ajudar as professoras a esclarecerem aspectos da prática com os quais ainda não conseguem lidar. No entanto, nem sempre esse suporte se concretiza, ou o que é pior, pode se tornar um arremedo de ajuda ao se transformar em uma norma burocrática, como relatado pela professora P3A:

*Mesmo porque eles falam que precisam de relatório escrito pra saber como está indo a sala. Você fala assim, olha eu estou com dificuldade em tal coisa, no relatório você coloca que precisava de uma ajuda em tal coisa, mas nem retorno você tem, você não sabe nem se a pessoa leu porque todo bimestre temos que entregar planejamento, caracterização, o relatório, registro reflexivo, todas essas coisas e a coordenadora deveria te dar a devolução, você não tem. (P3A)*

De fato, como fica evidenciado no estudo de Placco, Souza e Almeida (2010) são raras as situações em que o coordenador pedagógico assume o seu papel formador. Deixa-se engolir pela burocracia, pelas atividades rotineiras e perde a preciosa oportunidade de mediar as aprendizagens da docência.

Essa forma de encaminhamento do trabalho pedagógico que não atende às necessidades dos professores iniciantes pode ser explicada pelo depoimento de P8A quando expõe que,

*[...] falta muito é o trabalho em equipe o trabalho em grupo com objetivos comuns sabe, não tem, não tem. (P8A)*

A organização do trabalho na escola que privilegia o diálogo permanente entre os professores iniciantes e os outros constituidores sociais de sua profissionalidade, neste caso, os coordenadores e gestores escolares, enriquece a prática e promove um processo de formação amparado nas demandas dos professores iniciantes e na possibilidade de receberem o apoio necessário para progredirem na carreira.

### **3. A relação dos professores iniciantes com seus pares**

As relações com os pares, vividas no cotidiano escolar, são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade docentes. A relação Eu-Outro, construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

As professoras revelam que precisam ouvir uma profissional mais experiente que lhes dê atenção não apenas em relação ao aspecto didático, mas afetivo também. As iniciantes, tomadas pela insegurança do primeiro emprego, necessitam de conforto emocional, de orientação para saberem se estão ou não encaminhando seus esforços na direção adequada. Necessitam de alguém que as ajude a refletir sobre sua prática. Vejamos o que diz uma das participantes do grupo.

*[...] é... como primeiro ano eu até, às vezes, converso com outras pessoas que já tão dando aula há muito tempo e pergunto: “o problema sou eu?” Eu chego a pensar que eu não tenho estratégia, que eu não tenho didática... eu cheguei até já pensar em desistir. Falei: “Não é possível! O problema sou eu não são as crianças.” Aí minha amiga falou: “não C. !” (Ela já dá aula faz uns 5 anos) ela falou: “É o seu primeiro ano, todas crianças são novas na escola, elas nunca estudaram nessa escola, então você tem que esperar mais por alguns anos pra você ver mesmo se é você ou é a sala... mas não desista agora!” (P2 T)*

Neste extrato a professora mais experiente ajuda a iniciante a refletir sobre a realidade e a não se culpabilizar. Há uma mensagem de incentivo e encorajamento para que ela siga no enfrentamento dos desafios que lhe são postos na sala de aula.

Quando se trata do grupo, nem sempre a relação estabelecida com essa profissional mais experiente e acolhedora se repete. Vejamos o depoimento da P3T:

*Dificuldades também estou tendo é... o grupo das... professores. Maternal um. É... tem uma professora que me ajuda muito, mas tem outras que ficam me testando o tempo todo. Ela é mais experiente. Já fiz estágio com ela. Sempre me ajudou. Fez parte do meu TCC também. Então tudo que ela tem, tudo que ela pode me ajudar sabe? Ela faz tudo, tudo. Tudo que ela pode ela ajuda. E as outras parece que me testam muito. (P3T)*

Observa-se aqui a importância do apoio de um par mais experiente e o incômodo causado pelos colegas mais antigos ao testarem e contestarem os mais novos.

#### **4. A relação com o aluno, um forte estruturante da ação docente**

A docência caracteriza-se, essencialmente, pelo ato de ensinar algo a alguém, o que supõe a interação entre aquele que ensina (professor) e aquele que aprende (aluno). Essa relação interativa que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem possibilita a aprendizagem não só por parte do aluno, mas também do professor, que numa relação dialética também aprende enquanto ensina.

Assim, o contato com o aluno, na escola e na sala de aula, permite ao professor iniciante reconhecer e interagir com a realidade escolar e com as questões que o envolvem. Permite ao professor rever conceitos aprendidos e buscar novas formas de atuação em função das situações vividas no dia a dia da sala de aula, conforme aponta o depoimento da P8M.

[...] *a gente leva pra sala de aula esse conhecimento que falei da faculdade, Piaget, Emilia Ferreiro, tudo a gente vai levando, leva o conhecimento dos professores também. A gente vai usar a técnica dos professores, que os nossos professores usaram na sala de aula com a gente, coisas da nossa vida pessoal que influenciam na aprendizagem do aluno.*

Além dos conhecimentos acadêmicos, obtidos no curso de graduação, a P8M faz menção aos conhecimentos adquiridos na convivência e relação com seus professores, seja na graduação ou na educação básica, enfatizando o peso da interação entre professor e aluno na aquisição direta e indireta, formal e informal de conhecimentos, os quais, neste caso, servem de suporte no processo de constituição de sua identidade profissional.

Ao interagir com o aluno, os professores se deparam com os desafios que cercam o processo de apropriação de conhecimentos e com as formas e estratégias próprias de cada um para aprender. As necessidades de aprendizagem dos alunos mobilizam a reflexão, por parte dos professores, acerca dos ritmos diferentes, das características e da história de cada aluno e os levam a buscar formas próprias de ensinar, de modo a conseguir êxito na aprendizagem, conforme sinaliza claramente o depoimento a seguir:

*Olha se aquele aluno não aprende de uma forma, ele não aprende da forma que seria o ideal, se ele aprende no método mecânico, você vai ensinar o método mecânico pra ele, se é isso ou dessa maneira que ele aprende, se é no BA BE BI BA BU BÃO que ele vai aprender, se funcionar pra ele o importante é que ele aprenda. (P3M)*

Nas situações concretas, os professores percebem que há certos conhecimentos que são adquiridos na prática. De acordo com Marcelo Garcia (2010) isso ocorre principalmente no primeiro ano de docência, quando os professores iniciantes estão em um processo de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. São múltiplas aprendizagens que oscilam entre o choque da realidade e as descobertas da profissão. Alguns depoimentos podem ilustrar este momento, no primeiro contato com as crianças:

*Quando eu entrei na sala, primeiro dia. Nossa! Parecia que as crianças estavam tudo... parecia que iam colocar tudo de perna pro ar. Sabe? De perna pro ar? Por que era uma salinha difícil. (P1T)*

*Eu acho que o maior desafio é você trabalhar com a diversidade. Porque cada aluno é de um jeito... é... pra cada aluno tem um... uma didática que você precisa lidar diferenciada. Então eu acho que relacionar a teoria e a prática com essa diversidade que eu acho que é a maior dificuldade. (P2T)*

[...] *porém eu acho que pra mim o mais difícil hoje dentro da escola é a heterogeneidade, porque é assim uma criança é de uma forma a outra totalmente diferente e o mais difícil é você conseguir conciliar um trabalho seu pra todas as crianças, que envolvam o interesse pra todas as crianças (P5A)*

Os relatos explicitam os desafios que os iniciantes enfrentam no exercício da docência, ao terem que enfrentar problemas de disciplina, contemplar a diversidade presente nas salas de aula e encontrar estratégias que mobilizem todos para o estudo, para a aprendizagem.

O contato direto com os alunos e a relação que os iniciantes estabelecem em sala de aula evidenciam sentimentos ambíguos, ora de satisfação, ora de frustração e descontentamento:

*Eu já tinha ficado no maternal no ano passado, então já sabia um pouquinho, mas no pré dois está sendo diferente pra mim, é a primeira vez que eu estou ficando, então, é totalmente diferente, várias coisas eu estou aprendendo. Está sendo muito gostoso esse desafio de ter experiências diferentes com idades diferentes, quatro e cinco anos (P4M)*

*[...] eu fiquei muito frustrada porque eu comecei uma atividade que eu achei que ia ser uma bela atividade, vai dar super certo e saiu uma droga. Aquilo acabou com meu dia, meu Deus eles acabaram comigo, porque eles não conseguiram fazer... (P5M)*

A preocupação com o sucesso da atividade revela o interesse dos professores em aprimorar os processos de mediação a fim de atingir as expectativas de aprendizagem dos seus alunos, os quais a todo momento, pela forma como respondem às atividades e pelas suas atitudes, são o termômetro de que as ações propostas pela professora lograram êxito ou não.

A sinalização, na prática, por parte dos alunos é recebida pelos professores com satisfação, como se tivessem cumprido o seu dever, conforme apontam as falas a seguir:

*Então eu acho que é muito gostoso, eles cobram muito da gente. Tipo na hora do lanche eu dou o lanche, depois eu abro o refrigerante. Hoje eu trouxe o lanche. Fui tomar... abri meu refrigerante. Aí o aluno: “Professora, você não pode tomar... seu refrigerante agora. Só depois que terminar seu lanche?” Então eles cobram muito. E isso é muito gostoso. (P4T)*

*Esses dias eu fui explicar uma atividade e sentei na mesa. Aí tô explicando a atividade daí o aluno virou e falou assim: “Pro, não pode sentar em cima da mesa. Lembra? A gente não pode, por que você pode?” Falei: “Ah! Parabéns! Você foi o único que adivinhou. Era uma pegadinha. Queria ver quem tava prestando atenção na professora.” (risos) Aí levantei e falei: “Parabéns! Viu?” (P5T)*

O professor, enquanto profissional do ensino, cuja especificidade é fazer com que o outro aprenda, é tido como referência para os alunos, que direta ou indiretamente, representam e expõem os conhecimentos aprendidos ao longo da sua escolarização por meio da verbalização ou de ações diárias, como no caso dos alunos que cobram o que lhes foi ensinado.

Nota-se assim, que as interações que se estabelecem entre professor e aluno na escola e na sala de aula não só revelam as formas com que o ensino e a aprendizagem ocorrem, como também nos permite avançar na ideia de que a qualidade dessas relações é de grande importância não só para a reflexão acerca da prática pedagógica como também para os processos de constituição da profissionalidade docente.

## Considerações finais

Ainda há muito a se conhecer a respeito dos anos iniciais da docência, principalmente no que se refere às formas de constituição da profissionalidade docente frente às dificuldades postas por esse período, somadas às condições de trabalho, aos valores e

crenças que constituem a cultura profissional, sem desconsiderar a dimensão coletiva e individual do desenvolvimento profissional. Olhar para o docente e sua forma de atuação profissional exige que sejam considerados os elementos subjetivos presentes na constituição da docência. Requer ainda, a compreensão de que enquanto sujeito essencialmente social, o docente é afetado pela instabilidade e ambiguidade presentes nos ambientes de trabalho e na atividade profissional que realiza.

A análise do conteúdo dos depoimentos das professoras iniciantes denota que, frente aos desafios postos pelo dia a dia da sala de aula e da escola, elas se dão conta de que além dos conhecimentos e habilidades adquiridas nos cursos de formação inicial, novos saberes e aprendizagens são requeridos no início da docência, os quais, muitas vezes são indevidamente explorados ou pouco discutidos ao longo da formação inicial.

Outro aspecto que ficou muito evidente na análise dos dados foi a importância do apoio pedagógico, afetivo, cognitivo aos professores iniciantes, seja pelos pares mais experientes, seja pelos gestores e coordenadores da escola. Os professores se ressentem de que, em geral, não contam com o suporte da direção ou da coordenação pedagógica, sentindo-se “órfãos” em momentos de dúvida ou de dificuldades na condução do trabalho de sala de aula.

Esta é uma questão de política pública e de política institucional: embora os estudos mostrem o importante papel dos gestores e dos coordenadores pedagógicos no sucesso da educação escolar, as medidas concretas para sua efetivação ainda estão bem distantes.

Embora, como defende Imbernón (2009) o trabalho coletivo na escola seja considerado um fator essencial no desenvolvimento do novo profissionalismo docente, o que se encontra efetivamente é o trabalho solitário nas escolas. A comunicação e interação entre os professores deveriam ser prioridade dentro de cada instituição escolar, deveriam ser criados espaços que possibilitassem as trocas, que caminhassem na direção de trabalhos e projetos cooperativos ou colaborativos, que unissem em objetivos comuns as forças e ideias dos professores. Sabendo-se que a instituições mais bem desenvolvidas o são porque permitem e valorizam as trocas entre seus professores, fica a questão: por que as escolas não estimulam as trocas? Por que não dão a devida atenção ao professor iniciante?

## Referências

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, F. Uma nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, vol. 1, n. 1, p. 31-42, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de Educação**, CEAP-Salvador (BA), jan/abr., p. 39-45, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. Vol. 2, n. 03, ago-dez. 2010, p. 11-49.
- MARCELO GARCIA, C. Políticas de inserción em la docencia: de eslabón perdido a puente par el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**. Março, 2011.
- MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. 29<sup>a</sup>. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GTo8-2119--Int.pdf> Acesso em: 11 jul. 2007.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. 28ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 16 a 29 de outubro de 2005. Disponível em: [28reuniao.anped.org.br/textos/gto8/gto872int.rtf](http://28reuniao.anped.org.br/textos/gto8/gto872int.rtf) Acesso em: 11 jul. 2007.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, vol.19, n° 73, 2011, p.793-811.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas-SP, v.27, n.01, jan-mar. 2010, p. 99-108.

PAPI, S. O. G. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 29, p. 251-269, 2009.

PAPI, S. O. G. e MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre os professores iniciantes: algumas aproximações. **Educar em Revista**, v. 26, n.3, p. 39-56, 2010.

PLACCO, V. M. de S.; SOUZA, V. L. T. O.; ALMEIDA, L. R. de. Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2010, p. 227-287. Disponível em [www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf](http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf) <acesso 15/10/2012.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília-DF, vol 09, no. 2, 2005, p. 303-312.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 241-260.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.