

Inícios da docência: profissionalidade e experiência de professoras (re)iniciantes em nova etapa da educação básica

Teaching beginnings: professionalism and experience of (re)beginning teachers in a new stage of basic education

Inicios de la enseñanza: profesionalidad y experiencia de docentes (re)iniciantes en una nueva etapa de la educación básica

Maria Cecília Cerminaro Derisso¹

<https://orcid.org/0000-0002-1343-7258>

Emília Freitas de Lima²

<https://orcid.org/0000-0002-6916-130X>

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: cecilia_cerminaro@yahoo.com.br.

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: eflima281001@gmail.com.

Resumo

Este artigo advém de pesquisa que analisou como a profissionalidade do(a) professor(a) com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental se refaz ao tornar-se professor(a) iniciante na educação infantil. De natureza quanti-qualitativa, teve como instrumentos a Escala Likert e a entrevista semiestruturada. Os dados indicam que as participantes vivenciaram aprendizagens em sua primeira experiência docente que contribuíram para a qualidade das experiências na nova etapa no que se refere aos saberes relacionais e disciplinares. Com relação à parte da profissionalidade que se refaz, encontram-se os saberes pedagógicos – ponto central desta (re)construção docente nos diferentes inícios da docência –, visto que guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à nova etapa de ensino. O estudo ratifica a necessidade de maior atenção às “iniciações”, uma vez que o início da docência não pode ser considerado como um único momento na profissão. Trata-se da defesa do uso do termo “inícios” no plural, visto que o tempo de experiência docente não garante conhecimentos e saberes específicos às distintas etapas de ensino, pois, em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade.

Palavras-chave: Inícios da Docência. Profissionalidade Docente. Experiência Docente.



Abstract

The article comes from an investigation whose objective was to analyze how the professionalism of the teacher with more than five years of teaching experience in the early years of elementary school is remade when becoming a beginning teacher in early childhood education. Of a quantitative-qualitative nature, the instruments used were the questionnaire (Likert Scale) and the semi-structured interview. The data indicate that the participants experienced learning in their first teaching experience that contributed to the quality of the experiences in the new stage with regard to relational and disciplinary knowledge. Regarding the part of professionalism that is rebuilt, there are pedagogical knowledge – the central point of this teaching (re)construction in the different beginnings of teaching – as they keep characteristics, knowledge, skills and competences specific to the new stage of teaching. The study confirms the need for greater attention to “initiations”, considering that the beginning of teaching cannot be considered a single moment in the profession. It is about defending the use of the term “beginnings” in the plural, since the time of teaching experience does not guarantee specific knowledge and knowledge to the different stages of teaching, since in each new beginning, the teacher is faced with the need to (re)construct their professionalism.

Keywords: *Beginnings of Teaching. Teaching Professionality. Teaching Experience.*

Resumen

El artículo se origina de una investigación cuyo objetivo há sido analizar cómo se rehace la profesionalidad del docente con más de cinco años de experiencia docente en los primeros años de la educación primaria al convertirse en docente principiante en educación infantil. De carácter cuantitativo-cualitativo, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario (Escala de Likert) y la entrevista semiestructurada. Los datos indican que los participantes vivieron aprendizajes en su primera experiencia docente que contribuyeron a la calidad de las experiencias en la nueva etapa en cuanto al conocimiento relacional y disciplinar. En cuanto a la parte de la profesionalidad que se reconstruye, están los saberes pedagógicos – punto central de esta (re)construcción docente en los diferentes inicios de la docência – puesto que se conservan características, conocimientos, habilidades y competencias propias de la nueva etapa de la docencia. El estudio confirma la necesidad de mayor atención a las “iniciaciones”, considerándose que el inicio de la docencia no puede ser considerado un momento único en la profesión. Se trata de defender el uso del término “inicios” en plural, ya que el tiempo de la experiencia docente no garantiza saberes específicos a las diferentes etapas de la enseñanza, teniendo en cuenta que, en cada nuevo comienzo, el docente se encuentra ante la necesidad de (re)construir su profesionalismo.

Palabras Vlave: *Inicios de la Enseñanza. Profesionalidad Docente. Experiencia en la Enseñanza.*

1 Introdução

A construção da profissionalidade docente e a iniciação na carreira têm sido temáticas cada vez mais estudadas; no entanto, a entrada na carreira em uma etapa do ensino diferente daquela na qual se tem experiência constitui problema que merece especial atenção, uma vez

que o processo de compreensão sobre a profissionalidade neste novo contexto apresenta aspectos singulares com os quais a experiência já adquirida dialoga – ao mesmo tempo que entra em conflito – com a nova experiência. Esse movimento, em que um conjunto de aprendizagens consolidadas se mantém concomitantemente à construção de uma nova profissionalidade, a partir de um conjunto de aspectos que se refaz, constituiu nosso objeto de pesquisa.

Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) que possui experiência em uma etapa da educação formal e inicia em uma nova etapa desenvolve suas ações a partir de aprendizagens consolidadas de experiências que se conservam e transitam entre as etapas de ensino e, ao mesmo tempo, (re)constrói nova profissionalidade a partir de aprendizagens que se caracterizam na especificidade da etapa em que passou a atuar. O termo “professor(a) experiente”, assim, não traria consigo a premissa de que a aprendizagem em um único momento da experiência profissional o(a) torna apto(a) e experiente de modo a transitar nas diversas etapas da educação formal. Assim, buscamos identificar como estes(as) professores(as) considerados(as) experientes se inserem profissionalmente em nova etapa da educação básica, apontando a forma como a nova profissionalidade se configura, quais aspectos são conservados da experiência adquirida e quais se refazem.

As referências teóricas abordam a fase de início da docência como a primeira no ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1992)¹ e as principais características da fase de início da docência (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992; LIMA, 2004, entre outros). Problematizamos a definição de “professor(a) experiente” com base no conceito de experiência – numa perspectiva de experiências significativas (DEWEY, 1976) – apostando na conotação subjetiva desta e desassociando a experiência docente de uma perspectiva exclusivamente temporal. Acerca do conceito de profissionalidade, apoiamos-nos em Roldão (2017); Gimeno-Sacristán (1995), entre outros, para identificarmos os elementos componentes de tal conceito, a saber: i) saberes pedagógicos que contemplam ensinar, saber fazer, saber específico, habilidades para orientar o estudo do aluno, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e materiais, desenvolver a ação didática; ii) saberes disciplinares referentes aos diferentes componentes curriculares; iii) saberes relacionais, que incluem regular relações em sala de aula / mediar conflitos, relação com pais e familiares, relações com colegas de trabalho;

¹ Para selecionar os(as) participantes da pesquisa, usamos o critério de tempo de experiência, que foi problematizado em função dos dados obtidos em seu desenvolvimento, como se pode conferir na subseção 3.1.

iv) pertencimento a um corpo coletivo; e v) condições de carreira. Foram estes os balizadores da análise dos dados construídos no estudo, reveladores do conjunto de saberes advindos da experiência no Ensino Fundamental, os quais permitiram lidar com determinados aspectos da ação docente na Educação Infantil e o conjunto de saberes que foi se refazendo no movimento de (re)construção da profissionalidade docente dada a especificidade do contexto da etapa de ensino.

2 Metodologia

A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, constou de dois momentos. O primeiro deles foi realizado por meio de questionário *online* aplicado a todas as docentes da rede municipal de ensino em situação de “re-iniciantes”. Ele foi dividido em duas partes: caracterização dos sujeitos e Escala Likert, esta visando identificar o grau de concordância das profissionais com relação a aspectos diversos característicos do início da docência, de acordo com o conjunto de conhecimentos produzidos na área. A escala Likert é uma escala atitudinal na qual o respondente indica em que grau concorda ou discorda sobre determinado conceito (APPOLINÁRIO, 2007).

De acordo com Brandalise (2005, p. 4):

As principais vantagens das escalas Likert são a simplicidade de construção; o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação. Como desvantagem, por ser uma escala essencialmente ordinal, não permite dizer quanto um respondente é mais favorável a outro, nem mede o quanto de mudança ocorre na atitude após expor os respondentes a determinados eventos.

Os dados procedentes das escalas Likert permitem estabelecer relação de equivalência e de comparação, admitindo a ordenação da atitude de concordância dos indivíduos com relação a determinada afirmação, mas não indicam o quanto o indivíduo concorda mais do que outro. Assim, neste estudo, a escala foi usada como ponto de partida para a produção de dados a serem aprofundados em entrevistas semiestruturadas. As categorias teóricas que orientaram o questionário foram definidas *a priori*, advindas do referencial teórico, sendo elas: motivação; solidão; apoio; não saber; trato com pais e familiares de alunos; choque da realidade;

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; disciplina; ensino; integração com a cultura escolar e socialização. A análise dos dados neste primeiro momento foi feita por meio da tabulação dos dados e de sua representação em gráficos e tabelas, e de análises estatísticas específicas para tratamento dos dados da Escala Likert. Seus resultados nos encaminharam à definição dos sujeitos e à elaboração do instrumento para a realização do segundo momento da pesquisa.

No segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com vistas a aprofundar o entendimento acerca da construção e reconstrução da profissionalidade das professoras nos inícios da docência. Seu conteúdo, por sua vez, foi transcrito literalmente, por participante. Inicialmente as respostas passaram por um tratamento individual no qual sintetizamos em um quadro as respostas de cada participante. Em seguida, fizemos uma exaustiva leitura do material obtido na síntese, a fim de identificar as dimensões relativas ao início da docência presentes nas falas das professoras. Chegamos, então, à identificação dos aspectos recorrentes em diversos momentos de fala, os quais nos levaram à construção de sete eixos de análise: 1) Trânsito entre escolas x Escolha de sede; 2) O que ensinar; 3) Como Ensinar; 4) Aprendizagem das crianças; 5) Disciplina; 6) Relação com os pais e familiares; 7) Condições de Carreira e Trabalho Docente. Dessa forma, as categorias teóricas definidas *a priori* e presentes na primeira fase foram, nesta segunda fase, reagrupadas a partir da leitura e organização dos dados construídos. As categorias teóricas gerais da pesquisa, por sua vez, são aquelas correspondentes aos seus conceitos-chave: a “profissionalidade” e a “experiência”, à luz das quais aprofundamos as discussões a que nos propúnhamos na pesquisa a partir da análise dos dados construídos.

3 Sobre a profissionalidade e a experiência

3.1 A experiência

A análise dos inícios da docência que empreendemos neste estudo perpassa inevitavelmente a discussão da diferença entre professor experiente e professor iniciante. Estes, na literatura educacional, são categorizados, primordialmente, a partir da categoria temporal. Desse modo, o que temos na literatura é que o professor, decorrido determinado período temporal (entre um e cinco anos, geralmente), não é mais considerado iniciante. Assim, o professor experiente é comumente identificado como o profissional com mais de três ou cinco na carreira, sendo este um professor que consegue lidar com maior segurança com as questões

postas pela prática, relacionando esta última à teoria, buscando problematizar a realidade junto a seus pares, incentivando o coletivo da escola a estudar a questionar-se e a não se conformar com situações vivenciadas pelo grupo, comunidade escolar e até mesmo com as questões sociais mais amplas (MARCELO, 2006).

No estudo desenvolvido, amparado inicialmente nesta categorização temporal de professor iniciante, terminamos por contestar a definição de iniciantes e experientes por meio da categoria temporal, na busca de construir outra possibilidade de conceituá-los.

Nossa inquietação partiu justamente da inexistência de estudos que considerem os inícios da docência em distintas etapas da educação² como momentos singulares em que, a partir da nossa hipótese inicial, o chamado “professor experiente” revive situações – atribuídas pela literatura da área àquele início da docência – que, pela categoria temporal, deveriam estar circunscritas aos primeiros anos de exercício docente. Dito de outro modo, o professor que inicia em etapa distinta daquela em que já atuou enfrenta desafios que, no mais das vezes, circunscrevem-se, pela literatura sobre professor iniciante, aos primeiros anos da docência (entre três e sete); entretanto, apostamos que muitos destes desafios são revividos nos novos inícios e, assim, o professor se sente iniciante novamente, visto que precisa reconstruir sua profissionalidade diante do novo contexto de atuação. De acordo com esta hipótese, neste movimento de ser experiente e iniciante, apostamos que a profissionalidade docente se refaz diante da nova situação que se coloca – neste caso, o início em nova etapa de ensino.

O termo “professor experiente” relaciona-se diretamente ao conceito de experiência. O entendimento de experiência ao qual nos associamos ao longo deste trabalho tem por base o pensamento de Dewey (1976), e não se associa exclusivamente ao aspecto temporal; assim, o professor não é considerado experiente somente pelo tempo de exercício profissional. A experiência relaciona-se à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência na aprendizagem da docência, que é um processo diretamente influenciado pelas experiências deste professor.

Nessa perspectiva, afastamo-nos da ideia de que o aspecto temporal é suficiente para determinar a experiência docente de um professor e aproximamo-nos do entendimento de que o professor é considerado experiente quando, em sua trajetória docente, vivenciou experiências significativas, as quais foram refletidas e possibilitaram uma aprendizagem, permitindo que

² Tal inexistência ficou demonstrada no levantamento de estudos correlatos que fizemos antes de realizar a pesquisa, a fim de localizá-la no conjunto das produções sobre o tema.

experiências futuras sejam (re)vistas à luz das experiências passadas, de modo a contribuir para a qualidade daquelas primeiras.

Partimos do pressuposto de que essas professoras vivenciaram aprendizagens significativas em sua primeira experiência docente e estas contribuiriam significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa. Assim, apostamos na hipótese de que existe um conjunto de saberes derivados de sua experiência que lhes permitem lidar com a nova situação, conjunto de saberes este que se mantém; por outro lado, há outro conjunto que se refaz diante do novo contexto. Nesse sentido, a experiência inicial do professor e a profissionalidade construída a partir desta lhe dão subsídios para a atuação docente em determinados aspectos, e se refazem mediante as situações que são particulares de cada etapa da educação básica.

Os eixos de análise foram divididos entre aqueles ligados à dificuldade e aqueles ligados à facilidade no novo início da docência. A disposição dos eixos nos mostra que existe uma frequência maior de aspectos relacionados à dificuldade das docentes do que à facilidade. Dentre os aspectos relacionados à facilidade, pudemos identificar: disciplina e indisciplina dos alunos e relacionamento com pais e familiares.

Observamos que, nestes aspectos nos quais elas sentem facilidade ao lidar – decorrentes das aprendizagens advindas da atuação no Ensino Fundamental –, as aprendizagens são diversas para cada professora. Assim, ainda que possam convergir em alguns pontos, divergem em outros, em virtude da subjetividade da experiência apontada por Dewey (1976). Deste modo, as distintas experiências destas professoras no Ensino Fundamental lhes trouxeram aprendizagens diversas, as quais permitem aproximações entre elas no que concerne aos aspectos disciplinares e relacionais; no entanto, não podemos inferir regras que se apliquem a todas, dada a subjetividade como cada professora vivenciou e significou a própria experiência. Dito de outro modo, o processo subjetivo de cada professora, ao atuar no EF e refletir acerca desta experiência, lhes possibilitou a construção de um conjunto de aprendizagens a respeito da disciplina dos alunos e da relação com os pais e familiares destes que lhes trouxe facilidade e segurança para lidar com estes mesmos aspectos na EI. Assim, mesmo em se considerando as distintas vivências e o processo subjetivo de cada uma delas, foram reveladas facilidades em comum no que tange a estes aspectos ao transitar entre uma e outra etapa do ensino.

Por outro lado, a análise dos dados nos mostra que existe um conjunto significativamente maior de aspectos que são relacionados à dificuldade das professoras ao iniciar em nova etapa da Educação Básica, aspectos associados por elas à sua insegurança e

necessidade de apoio neste novo início da docência. Pudemos identificar que estas dificuldades têm início no trânsito entre escolas, característico no início da docência, e que, aliado a outros aspectos, dificulta o estabelecimento de vínculos e a compreensão da cultura escolar, agregando um sentimento de não pertencimento que apenas se finda, segundo as professoras, com a escolha de sede³. Esta é uma dificuldade já relativamente elucidada na literatura sobre professor iniciante e, a partir dos dados deste estudo, evidenciamos que se repete nos novos inícios da docência, ou seja, ainda que as professoras tenham superado esta dificuldade em outro início, ela se faz presente novamente ao iniciar em uma etapa distinta da educação básica.

Avançando na discussão acerca das dificuldades, pudemos identificar três aspectos que a polarizam, constituindo aquilo que identificamos como o grande nó relativo à profissionalidade docente: o que ensinar; como ensinar; e a aprendizagem das crianças. A atuação docente no EF, no tocante a estes aspectos, não foi referida como geradora de aprendizagens capazes de serem transpostas à EI de modo a facilitar a atuação docente nesta etapa e, deste modo, as professoras sentem-se iniciantes nestes aspectos. Isto não implica ausência de experiência vivenciada e refletida por estas professoras no EF no tocante à ação de ensinar, mas sim demonstra a especificidade da ação docente em cada etapa de ensino e, conseqüentemente, a necessidade de um olhar institucional atento à entrada das professoras, ainda que experientes, em etapa distinta daquelas em que atuam, ou seja, a categorização dos inícios da docência como momentos múltiplos, carregados de uma especificidade própria e que impõem às docentes sentimentos e vivências características do professor iniciante.

Deste modo, no contexto deste estudo pudemos identificar aprendizagens advindas da experiência destas professoras no Ensino Fundamental que, no início da Educação Infantil, facilitaram a atuação nesta etapa do ensino, permitindo a (re)construção do conhecimento no começo da docência na Educação Infantil, em ampliação àquela experiência primeira, tendo caráter propositivo e construtivo, evidenciando o princípio de continuidade da experiência. Por outro lado, identificamos, com maior representatividade, dificuldades no novo início da docência associadas pelas professoras ao não saber e à insegurança e, nesse ponto, situamos a discussão acerca da especificidade da docência e da profissionalidade docente em distintas etapas do ensino, o que corrobora a perspectiva aqui defendida sobre inícios da docência, ou seja, a novidade da etapa traz consigo vivências comumente circunscritas aos primeiros anos

³ A expressão “escolha de sede”, usada na rede de ensino pesquisada, indica a situação em que o(a) docente é fixado(a) em uma unidade escolar depois de, inicialmente, ter uma trajetória de grande trânsito entre escolas.

do exercício da docência e evidenciamos que esta delimitação temporal não é suficiente para resolvê-las, visto que o professor é iniciante frente aos desafios específicos que se colocam junto à novidade da etapa.

3.2 A profissionalidade

Nos inícios da docência, o movimento entre o conjunto de aprendizagens que se mantém e aquilo que se refaz leva à constituição da nova profissionalidade e se dá a partir dos elementos da experiência anterior em diálogo, reflexão e conflito com o início na nova etapa. Neste sentido, falar em inícios na docência implica (re)conhecer que à experiência vivenciada agregam-se novas aprendizagens que constituirão a profissionalidade docente e este processo é marcado por singularidades sobre as quais ainda não existem suficientes evidências na literatura sobre o início da docência, e às quais buscamos nos dedicar.

Os inícios na docência guardam particularidades que incidem diretamente na construção e reconstrução da profissionalidade docente, contemplando aspectos que interferem e reconfiguram o processo de tornar-se professor(a). A profissão docente, de natureza complexa, tem características próprias e singulares no que se refere ao seu exercício em cada etapa de ensino, de forma que o ser professor de cada etapa guarda em si especificidades próprias e conhecimentos particulares. Assim, o professor, ao iniciar em uma etapa diferente de ensino, vivencia um processo de mobilização de conhecimentos e constituição de novos significados que mobilizam seus saberes pedagógicos, disciplinares, relacionais, entre outros, reconfigurando o desenvolvimento de sua profissionalidade, envolvendo novos conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional. Este professor, no entanto, carrega consigo a experiência vivenciada em sua atuação docente em outras etapas e, neste sentido, determinados saberes se refazem mediante as características específicas da etapa em que se inicia e outros se mantêm sendo, desse modo, saberes consolidados e que, a partir da hipótese deste estudo, podem transitar na ação docente em distintas etapas.

Um dificultador fundamental à constituição da profissionalidade das professoras participantes deste estudo consiste no trânsito entre escolas como realidade no início da docência, isto é, nas mudanças sucessivas a que se veem obrigadas no início da docência por força das características da própria carreira. Tal fato desfavorece a criação de vínculos entre os pares, a constituição e fortalecimento de grupos e o desenvolvimento do sentimento de pertença

a um corpo coletivo. O fortalecimento da profissionalidade docente passa, necessariamente, pelo pertencimento a um grupo coeso, pela identificação com os pares, com alunos e a comunidade escolar. Esta rotatividade característica dos primeiros anos da docência compromete o desenvolvimento da profissionalidade docente no momento que o docente mais necessita de apoio, como pudemos verificar nos dados. As professoras apontam que, nestes primeiros anos na nova etapa de ensino, muitas fragilidades se fazem presentes. Indicam a necessidade de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho e, no mais das vezes, apontam que encontram, dentro das escolas, dificuldades para a busca deste apoio, visto que não se sentem pertencentes ao grupo. Verificamos que, neste contexto, a fixação em uma escola confere ao professor iniciante o sentimento de pertença a um grupo, favorecendo as relações e identificação com os pares, possibilitando o desenvolvimento de relações colaborativas que fortalecem a profissionalidade das professoras.

Soma-se às dificuldades inerentes ao trânsito entre escolas a escassez de programas de acolhimento para professores iniciantes, tanto no âmbito do sistema de ensino como dentro das instituições escolares. A literatura sobre o início da docência aponta, sistematicamente, esta falta de orientação, acolhimento e apoio aos professores em início de carreira e indica que o chamado período de sobrevivência é marcado por sofrimento decorrente da solidão pedagógica (GUARNIERI, 1996; CORSI, 2006; FONTANA, 2000). Observamos que este processo ocorreu de maneira semelhante neste novo início das professoras, que apontaram necessidades de apoio referentes a distintas questões como rotinas, modos de organização da escola, planejamento, aprendizagem dos alunos, entre outros. A falta de sistematização de ações de acolhimento às novas professoras faz com que estas experimentem a incorporação ao coletivo por sua própria conta, podendo, no mais das vezes, ser este um processo penoso e gerador de desestímulo ao trabalho.

Acerca da especificidade da função docente (ROLDÃO, 2007), a ação de ensinar constitui característica fundante da profissionalidade docente, sendo caracterizadora da atividade do professor. A ação de ensinar constitui a função socialmente atribuída aos professores (GIMENO SACRISTÁN, 1995; ROLDÃO, 2007) e requer a mobilização de um conjunto de saberes específicos necessários à sua efetivação. Diversos aspectos são atribuídos à profissionalidade docente; dentre aqueles relacionados à ação de ensinar, incluem-se: saberes pedagógicos (ensinar, orientar o estudo do aluno, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e materiais); habilidades; saber fazer; habilidade para desenvolver a ação didática; saberes

específicos. A análise dos dados nos permite inferir que a ação de ensinar constitui ponto nevrálgico na constituição da profissionalidade nos inícios da docência, a começar pela questão: o quê ensinar? Identificamos que, de forma unânime, as professoras participantes do estudo apontam que suas maiores inseguranças e as maiores angústias vivenciadas no início da EI dizem respeito a “o quê” e a “como” ensinar, sendo estas ligadas diretamente à identificação de seu não saber. Nesse sentido, Roldão (2007) entende que a tarefa de ensinar configura-se essencialmente como a especialidade de fazer alguém aprender alguma coisa (currículo). Isso posto, antecede o ato de ensinar o conhecimento relativo àquilo que se vai ensinar; assim, é requisito indispensável à tarefa do ensino o conhecimento dos conteúdos curriculares ou saberes disciplinares (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2004) a serem ensinados.

Uma via de solução possível a fim de minimizar este desconhecimento e orientar as práticas docentes, contanto que a escola tenha clareza acerca desses aspectos, seria justamente a existência de programas ou dinâmicas de acolhimento aos professores iniciantes, possibilitando a estes o compartilhamento das dificuldades e do não saber, auxiliando na orientação e apoio a estes profissionais. Do contrário, reitera-se o abandono destes docentes à própria sorte e à busca solitária de encaminhamentos às suas dificuldades, cujas consequências, de acordo com Lima (2006), recaem sobre os alunos, que são os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência.

Avançando na especificidade da discussão sobre a ação de ensinar e os aspectos a ela referentes na constituição da profissionalidade docente, encontramos a questão do como ensinar. Ela se evidenciou no início da docência na EI e está diretamente ligada ao saber fazer pedagógico, às habilidades para desenvolver a ação didática e aos saberes pedagógicos. Estes, na Educação Infantil, guardam características próprias que os definem de modo particularmente diferente daqueles referentes ao Ensino Fundamental, visto que requerem um conhecimento da especificidade do desenvolvimento das crianças – ensinar crianças muito pequenas reclama formas de comunicação, de organização, de relação com o corpo e o movimento, entre outras, que são próprias das crianças entre 0 e 6 anos de idade – e da relação forma-conteúdo, ou seja, o “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Segundo Shulman (1986), este conhecimento corresponde à especialização do saber, passa pela reflexão sobre o saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção. A apropriação deste movimento caracteriza a construção da profissionalidade docente no que se refere ao saber específico – ensinar – e, assim, ele se constrói nos inícios da docência mediante as

especificidades da etapa do ensino, constituindo parte daquele que denominamos de aspectos da profissionalidade docente que se refazem nos inícios da docência.

Outro aspecto da profissionalidade, ainda no que se refere às habilidades necessárias ao exercício da função, refere-se aos saberes relacionais, os quais incluem habilidades e competências referentes ao trato com pais e familiares de alunos, mediação de relações em sala de aula, relacionamento com os pares e com equipe gestora.

O trato com pais e familiares de alunos e a manutenção da disciplina e o estabelecimento de normas de conduta aos alunos constituem dois dos principais problemas enfrentados pelos professores iniciantes, constituindo aspectos caracterizados como grandes dificuldades do início da docência (VEENMAN, 1998). Identificamos que, no novo início na docência, esta dificuldade já não se faz presente e o relacionamento com os pais não causa preocupações às professoras, que informam que, embora as preocupações e necessidades dos pais sejam divergentes entre as etapas de ensino, a forma de lidar, aprendida na docência no EF, é semelhante na EI e atribuem segurança no que se refere a ela.

Acerca das habilidades referentes à capacidade de mediar conflitos (CONTRERAS, 2002) e de regular as relações em sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1995), a literatura sobre início da docência aponta que as questões disciplinares são fonte de angústia e dificuldade nesta fase. Identificamos neste estudo que tais questões não figuram entre as maiores dificuldades das professoras na EI. Assim, à parte da discussão acerca do que é disciplina e do que é um aluno disciplinado, neste novo início na docência, a experiência anterior permite ao professor já contar com alguns recursos pedagógicos, dentre estes o manejo da sala de aula e, neste contexto, as questões disciplinares, que outrora figuravam dentre as maiores dificuldades, passam a ter papel secundário nesta nova experiência na docência. Desse modo, consideramos que a busca de mecanismos e alternativas para lidar com os pais e familiares e para solucionar as questões de indisciplina dos alunos constituem aspectos da profissionalidade docente que, apesar das características específicas do lidar com as crianças em distintas faixas etárias, apresentam-se, no novo início da docência, como consolidados, não figurando mais entre as principais dificuldades do início da docência.

Finalizamos os aspectos referentes aos saberes relacionais com a discussão acerca do relacionamento com os pares e equipe gestora. Como vimos até aqui, as relações com os pais e familiares, assim como as relações com os alunos e mediação das relações entre estes não figuram entre as dificuldades das professoras no novo início da docência. Em sentido oposto, a

relação com os pares e equipe gestora – à semelhança daquilo que a literatura sobre o início da docência aponta – constitui, neste novo início, aspecto conflitante, visto que as professoras informam que se sentem sozinhas, sem apoio e inseguras diante dos pares. Este dado remete, em primeiro lugar, à discussão já realizada acerca do trânsito entre escolas e da dificuldade, neste início da docência, de pertencimento a um grupo, o que dificulta o estabelecimento de vínculos que possibilitem a confiança para encaminhar suas dificuldades junto ao grupo. Em contrapartida, constatamos que as dificuldades relativas às habilidades relacionais que envolvem os conhecimentos pedagógicos se acentuam, visto que a não consideração de que há muitos “inícios” da docência acarreta uma visão que atribui a estas professoras o status de “experientes”, uma vez que já exerceram a docência em outra etapa do ensino. Decorre deste fato uma solidão revestida de vergonha por não saber, visto que, sendo consideradas “experientes”, a assunção do não saber e a busca por apoio configuram uma espécie de atestado de incapacidade perante os pares nesta etapa do ensino em que inicia. A solução encontrada, na maioria das vezes, consiste em recorrer a amigos de outras unidades de ensino, em quem se confia e com quem se pode compartilhar as dificuldades – os chamados “amigos críticos”. Tais constatações nos levam, mais uma vez, ao caminho comum que indica a falta de acolhimento e de apoio aos professores iniciantes que nos novos inícios da docência se agrava, visto que sequer eles são considerados iniciantes.

4 Algumas considerações

O estudo a que nos propusemos tem como tema o início da docência numa perspectiva que se propõe a ampliar a discussão, de modo a considerar como inícios – no plural – todas as vezes em que o(a) professor(a) se depara com uma situação nunca vivenciada como, no caso que estudamos, o início da docência em etapa distinta daquela em que já atuou na Educação Básica. Identificamos que, embora consideradas experientes, as professoras participantes do estudo enfrentavam situações características do início da docência e das vivências de professores iniciantes, visto que pudemos identificar um conjunto significativamente maior de aspectos por elas relacionados a dificuldades neste novo início da docência do que aqueles relacionados a facilidades devido às aprendizagens advindas da atuação em outra etapa do ensino, o que implica (re)construção da profissionalidade docente. Face aos aspectos caracterizados como “não dificuldades”, identificamos os relacionais (relacionamentos entre os pares, com a gestão e famílias) e o manejo da disciplina dos alunos. Por outro lado, em relação

às dificuldades – compondo o núcleo da profissionalidade que se refaz –, identificamos: trânsito entre escolas x escolha de sede, o que ensinar, como ensinar, aprendizagem dos alunos, carreira e condições de trabalho docente, apoio x solidão. Deste modo, chegamos a duas discussões fundamentais a serem consideradas quando tratamos dos inícios da docência: a experiência e a profissionalidade docente.

Acerca da discussão da experiência docente e da distinção entre professor experiente e professor iniciante, tivemos como ponto de partida a perspectiva temporal. Nossa hipótese, entretanto, contempla o questionamento deste aspecto temporal na distinção entre professores experientes e iniciantes, confirmada por nossos dados. Eles mostraram que, embora as professoras atuassem na docência há mais de dez anos, ao se iniciarem em uma nova etapa do ensino, foram desafiadas por situações, vivências e sentimentos que as caracterizaram muito mais próximas a professoras iniciantes do que a experientes. Para compreender o conceito de experiência, tomamos como referência o pensamento de Dewey (1976), segundo o qual a experiência não se associa exclusivamente ao aspecto temporal, mas à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência naquilo que chamamos de aprendizagem, sendo, portanto, uma construção subjetiva.

A profissionalidade docente, por sua vez, contempla diversos elementos que confluem para sua definição. Nosso esforço em caracterizá-la em sua dimensão didática não nos afasta da necessidade de problematização do conceito e da consideração do conceito de profissionalidade em seus múltiplos aspectos. O exercício da profissão docente é comumente marcado por dificuldades relativas às condições de trabalho e carreira, e os inícios da docência não escapam destas dificuldades e especificidades dos contextos que impõem às professoras desafios referentes à falta de opção nas escolhas das turmas e escolas e o trânsito entre escolas, ambos dificultadores do processo de pertencimento a um grupo, do desenvolvimento da confiança nos pares e do estabelecimento de vínculos com estes. Soma-se às condições de trabalho a dupla jornada docente, e a falta de insumos e materiais necessários ao desenvolvimento das práticas. Verifica-se a ausência de acolhimento aos(as) professores(as) iniciantes, de programas voltados à sua integração e ao apoio a suas dificuldades. Nos inícios da docência, a conjunção destes fatores potencializa o abandono do trabalho por estas professoras, visto que são, inclusive, consideradas “experientes”. Dito de outro modo, nestes novos inícios, soma-se às dificuldades advindas da novidade a cobrança (de si próprio e dos outros) de uma atuação docente pautada na segurança e domínio das competências e habilidades

necessárias à ação de ensinar, o que vimos que não ocorre (e nem poderia ocorrer), uma vez que a profissionalidade nos inícios da docência se reconstrói no movimento entre o anteriormente experienciado e a novidade da etapa em que se encontra.

Este estudo ratifica a necessidade de maior atenção e da criação de formas mais adequadas de “iniciações” à docência – considerando a particularidade desta fase da carreira – e amplia este entendimento – a partir da consideração da profissão docente em suas especificidades –, tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão, e numa defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(a) professor(a) iniciante.

Assim, na pesquisa que originou o presente artigo, nos propusemos a dar início à problematização acerca das formas de se considerar o(a) professor(a) iniciante e os inícios da docência, de modo que dela poderão decorrer inúmeras questões passíveis de aprofundamento em investigações futuras voltadas para iluminar a construção de conhecimentos centrados nas especificidades da experiência e da profissionalidade docente. Elas certamente contribuiriam com a construção de evidências sobre a necessidade de acolhimento institucional formal e sistemático aos docentes em cada um de seus novos inícios, assim como para a definição de políticas públicas que contemplassem “os inícios” da docência, no plural.

Referências

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: 36 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2013.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento**: uma revisão. Florianópolis: LGTI. Laboratório de Gestão Tecnologia e Informação. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CERMINARO-DERISSO, M. C. **Experiências de (re)início da docência na educação básica**: a profissionalidade em foco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2002.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 63-92. 1995.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2022

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A. (org.), **Vida de professores**. 2. ed. p. 31-61. Porto, PT: Porto Editora. 1992.

LIMA, E. F. de. 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.

LIMA, E. F. de. Introdução. *In*: LIMA, E. F. de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora. 1999.

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

PRINCIPE, L. M.; ANDRÉ, M. Condições De Trabalho Na Fase De Indução Profissional Dos Professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, p. 60-80, 2019.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2022.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 67, p. 4-14, 1986.

Recebido em: 10/3/2022

Revisado em: 19/8/2022

Aprovado em: 22/8/2022