

DOSSIÊ TEMÁTICO

Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor

Teachers' work at the beginning of teaching career and its contribution to the teacher professional development

El trabajo en el comienzo de la carrera docente y su contribución al desarrollo profesional del profesor

Franciele Roos da Silva Ilba
Universidade Federal de Pelotas

Álvaro Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

O debate acerca da fase de iniciação à carreira docente tem se intensificado nos últimos anos, diante das peculiaridades que envolvem esse período profissional na constituição do ser professor. Este artigo tem como objetivo discutir o trabalho docente no início da carreira e a contribuição para o desenvolvimento profissional docente. Percebe-se que mesmo com as evidências de pesquisa de que o professor iniciante enfrenta muitos desafios, que podem desestimulá-lo em relação aos enfrentamentos da docência e reforçar o discurso de que este profissional iniciante é inseguro e inexperiente. A entrada na carreira carrega a possibilidade de uma identificação ou não com o trabalho docente e pode desencadear processos de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Professor iniciante. Trabalho docente.

Abstract

The debate about the beginning teachers and the teaching career has intensified in recent years, considering the peculiarities surrounding this professional period in the constitution of being a teacher. This article aims to discuss the teaching profession early in their careers and its contribution to the teachers' professional development. It is noticed that despite research evidences that the beginning teachers face many challenges which can discourage them regarding the confrontations of teaching and reinforce the discourse that this beginning teacher is insecure and inexperienced. The beginning into the career carries the possibility of an identification or not with the teaching work and can trigger processes for professional development.

Keywords: Professional development. Beginning teachers. Teachers' work.

Resumen

El debate acerca de la fase de iniciación de la profesión docente se ha intensificado en los últimos años, teniendo en cuenta las peculiaridades que rodean este periodo profesional en la constitución del hecho de 'ser maestro'. El objetivo de este artículo es discutir el trabajo docente a comienzos de carrera y la contribución al desarrollo profesional de los docentes. Uno se da cuenta de que pese las evidencias de investigación, que el profesor novato se enfrenta a muchos desafíos, que pueden desalentarlo en relación a los enfrentamientos de la enseñanza y reforzar el discurso de que este profesor novato es inseguro e inexperto. El ingreso a la carrera lleva a la posibilidad de una identificación o no con el trabajo docente y puede desencadenar procesos de desarrollo profesional.

Palabras-clave: Desarrollo profesional. Profesor novato. Trabajo docente.

O ingresso na carreira docente representa para o professor um momento ímpar na sua identidade com a profissão. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir o trabalho docente no início da carreira e a contribuição para o desenvolvimento profissional do professor.

No que se refere ao conceito de desenvolvimento profissional, García (1999) entende que o mesmo propicia uma visão mais adequada

ao significado do processo de formação, no momento que transcende a justaposição formação inicial e formação continuada. O autor acredita que o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se interligado com outros aspectos da ação educativa, com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovações curriculares, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Este texto discute o ingresso na carreira e o início do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na profissão, a partir de discussões de outras investigações e tendo em consideração o contexto do trabalho docente na escola pública no Brasil.

O processo de trabalho docente: a entrada na carreira e o início do desenvolvimento profissional

A entrada na carreira docente constitui-se em um período profissional bastante estudado pela literatura brasileira e estrangeira. Os primeiros estudos que abordaram esta fase da carreira docente foram investigações voltadas para toda a trajetória vivida pelo professor em sua profissão. A nomenclatura usada para identificar esse processo investigativo da carreira docente varia de autor para autor. Neste texto a base teórica destinada a esta temática será Hüberman (1992), que utiliza a terminologia “ciclos de vida profissional”. Mesmo não se constituindo numa literatura muito recente, ele é o autor mais conhecido quando se faz alusão às fases da carreira docente.

Hüberman (1992) dedicou-se ao estudo dos ciclos de vida profissional docente para identificar e analisar as regularidades vividas no decurso da carreira, indicando as fases pelas quais passa o professorado, de modo geral, ao longo da profissão. O foco do seu estudo foi dado para a ação docente e os professores estudados atuavam no ensino secundário e não tinham tido até o momento da pesquisa, exercido qualquer cargo administrativo. Assim, o autor constituiu o seguinte quadro analítico das fases da carreira do professor:

1ª) *Fase de entrada na carreira* – compreende os primeiros 3 anos de docência. Fundamentado em alguns autores (FULLER, 1969; FIELD, 1979; WATTS, 1980), Hüberman (1992) indica dois momentos, geralmente vividos pelo professor em início de carreira: i) estágio de sobrevivência; e, ii) estágio de descoberta. O primeiro representa um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades em torno da indisciplina e com o ato de ensinar. O segundo estágio caracteriza-se pelo entusiasmo e a experimentação/exploração, pois o docente já se sente responsável pelo seu trabalho e parte integrante de um grupo profissional.

As pesquisas indicam frequentemente que estes dois estágios são vividos juntos e variam apenas as intensidades, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. Também pode ocorrer de professores iniciantes vivenciarem apenas um destes estágios ou ainda apresentarem os seguintes perfis: 3) indiferença ou quanto pior melhor; 4) serenidade; 5) frustração (HÜBERMAN, 1992).

2ª) *Fase de Estabilização* – constitui-se em um período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de “comprometimento definitivo” e “tomada de responsabilidades”. O grau de liberdade docente aumenta significativamente em relação às suas prerrogativas e à sua maneira própria de atuar na docência. Há um sentimento de competência pedagógica, que pode ser sentido em alguns momentos ou acompanhar toda esta fase.

3ª) *Fase de diversificação* – caracteriza-se pelo período entre o 7º e o 25º ano de docência. Os professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades na escola e experimentam e diversificam mais. Por volta do “meio da carreira”, entre o 15º e o 25º ano de docência, os professores vivenciam um período de questionamento.

4ª) *Fase de serenidade* - compreende o período entre 25 e 35 anos de docência. Representa um “estado de alma” do professor, em que as avaliações que os outros fazem de si não o afetam significativamente. Há um processo de aceitação plena de si como pessoa e profissional. Em meio a esta fase, os professores podem passar por um período de conservadorismo e lamentações, em que suas causas variam caso a caso.

5ª) *Fase de desinvestimento* - constitui-se no período entre 35 e 40 anos de docência. Nesta fase o professor desenvolve um processo, geralmente, de um recuo positivo da docência (desinvestimento sereno) para dedicar-se mais a si próprio e a sua vida social para além da escola. Em alguns casos, esse processo de desinvestimento pode ser amargo, quando o docente apresenta um certo desgosto pela profissão e espera ansioso o término da carreira.

Ao construir uma teorização dos ciclos profissionais docentes, Hüberman (1992) deixa claro que nem todos os professores vivenciam sequencialmente as mesmas fases e nem todos passam por todas as fases. Mesmo assim, em estudos como o de Gonçalves (1992) também se pode verificar a ocorrência de etapas ou sequências de atitudes, sentimentos, acontecimentos, posturas, ações que podem levar à construção de um itinerário-tipo de desenvolvimento das carreiras de professores do ensino primário, muito próximo às fases encontradas e propostas por Hüberman (1992).

Percebe-se, assim, que o professor ao longo da carreira passa por processos diferenciados e peculiares, que podem ser caracterizados por fases da trajetória profissional. Este fato impulsionou diferentes estudos e teorizações do percurso profissional docente, alguns serão aqui abordados pela ênfase dada à fase inicial da carreira do professor.

Cavaco (1992), ao tentar compreender como o professor estabelece relações com o saber e consigo mesmo no passar dos anos, faz considerações sobre a fase inicial da profissão docente.

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares (CAVACO, 1992, p.162-163).

Esta contraditoriedade com que os docentes se deparam no primeiro estágio da fase de entrada na carreira ocorre pela percepção de que os ideais educacionais (escola, aluno, trabalho docente) que foram construídos em sua formação podem ser bem diferentes daqueles encontrados e vividos na realidade escolar. Isso quer dizer que, diante da inexperiência cotidiana no contexto de uma instituição educacional, o professor iniciante depara-se com situações não vividas em seus estágios curriculares, extracurriculares, projetos de extensão e demais experiências docentes na formação inicial. O desafio, nesse sentido, coloca-se porque tais experiências têm prazos de tempo determinados, geralmente curtos, em que atividades docentes são definidas a partir de normas e regras que muitas vezes não condizem com a complexidade do trabalho escolar. Além disso, o estudante de graduação que vivencia a docência, seja na situação de estagiário ou de extensionista, assume, ou deveria assumir, tais funções junto com seu orientador de estágio ou de projeto, não sendo o único responsável em organizar e desenvolver as suas ações docentes.

Em tais condições, o acadêmico de graduação não vive a profissão na categoria de trabalhador da educação com todas as implicações que esta posição profissional e social representa, de modo que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno” (LIMA, 2004, p.86). O acadêmico realiza, ou deveria realizar, práticas pedagógicas orientadas e supervisionadas que, inclusive, representam para muitos uma das experiências mais enriquecedoras desta etapa formativa. Em outras palavras, os estágios não contemplam a lógica que envolve do

processo de trabalho docente em sua complexidade, e nem poderiam, pois estagiários ainda não são profissionais docentes.

Esta diferenciação entre experiências docentes/práticas pedagógicas, como estudante durante a formação inicial, e o trabalho docente, depois de formado, não tem como objetivo desconsiderar ou desmerecer a importância das primeiras, mas destacar as peculiaridades que cada uma possui com relação à prática pedagógica e ao trabalho docente.

Diante desse quadro, o cotidiano do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor experimentar e compreender a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos – tanto no contexto micro e macro – que compõem a educação. O professor ingressante dificilmente sentirá, num curto espaço de tempo, os impactos – de diferentes ordens – de uma só vez. Em outras palavras:

[...] os professores em início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos (CAVACO, 1992, p.165).

O docente iniciante vive geralmente um período de extremo egocentrismo (CAVACO, 1992), preocupando-se consigo mesmo, com sua prática, com seu trabalho, deixando de lado, muitas vezes, questões de ordem mais exteriores a si e à sua prática. Tal fase muitas vezes é considerada como um momento de não *expertise*, na medida em que mesmo uma professora, por exemplo, com formação acadêmica em nível de doutorado, conforme pesquisa realizada sobre a iniciação à docência, não deixou de vivenciar a problemática dos desafios, inseguranças e medos que envolvem a fase inicial da carreira (LIMA, 2004).

Guarnieri (2005) compartilha do mesmo interesse temático. Trata de algumas questões abordadas em sua Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado, a primeira com ênfase nas competências para ensinar e a

segunda na aprendizagem profissional de docentes iniciantes. A autora afirma que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. [...] o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p.9). O que não quer dizer que a formação inicial seja pouco importante e que a prática docente seja suficiente para a aprendizagem profissional, ou ainda que os princípios teóricos estejam descolados da prática. Em outras palavras,

[...] o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005).

Embora importante e fundamental para a constituição da aprendizagem profissional da docência, os dados da autora revelaram grandes dificuldades por parte das professoras iniciantes em realizarem tal articulação. O que pode ocorrer porque

[...] nem sempre os professores têm clareza dos objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los, sobre os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

Pode acontecer de os professores ao ingressarem na escola não terem liberdade para definir objetivos, conteúdos, metodologia, formas de avaliação, entre outros aspectos que permeiam a sua ação docente. Dentre outros aspectos, esta falta de autonomia e liberdade é reforçada pela reestruturação neoliberal da sociedade e do sistema educacional no Brasil, que, por meio de políticas neoconservadoras e gerencialistas, tem buscado reeditar o tecnicismo e aumentar os “níveis de cooptação e conformação dos agentes e agências internacionais às demandas, cada vez

mais especializadas, do mercado de trabalho, o que implica na eliminação de posturas autônomas e independentes na definição de ‘como’ ensinar e do ‘quê’ ensinar” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.272).

Deste modo, os professores podem vivenciar uma regulação sobre o seu trabalho ou uma falta de clareza e fundamentação metodológica, geralmente ambas, durante o processo de trabalho docente. Nessa direção, Charlot (2008, p.21) afirma que o professor trabalha num contexto de contradições de ordem econômica, política e social, mas também inerentes ao próprio ato de ensinar. Alerta que “o próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos”.

Este contexto de contradição vivida no trabalho docente desencadeia-se pela imposição de parâmetros, normas e regras que tentam regular sua construção e definição dos afazeres docentes, ao mesmo tempo em que um discurso de autonomia docente, que enuncia o compromisso com sua qualificação profissional e o desempenho de seus alunos, visa uma interpelação para modular a conduta docente.

É nesse quadro de trabalho escolar, permeado por processos de desqualificação e de intensificação do trabalho, que o professorado em início de carreira se insere, tendo que enfrentar diferentes desafios inerentes ao exercício da profissão e, ao mesmo tempo, sendo desafiado e impulsionado a agir dentro das regras, como as preconizadas pelas políticas regulatórias.

Ao analisar quatro Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP) com o tema início da docência, Lima (2004) verificou a ocorrência de grandes dificuldades neste período profissional, mas também de aprendizagens intensas, superação dos problemas e a permanência na profissão. A autora chama a atenção para o fato de que não há de se estranhar tais dificuldades, já que todo começo é difícil, o próprio senso comum subsidia este entendimento, mas a gravidade da questão reside na forma como este início ocorre na maioria das escolas.

No terreno dos problemas que enfrentam os professores iniciantes, Cavaco (1992) e Guarnieri (2005) afirmam que para os iniciantes são reservadas as ditas “piores” turmas, com alunos mais difíceis de trabalhar e mais heterogêneos no nível de aprendizagem, e os horários mais complicados, em turno inverso ou com aulas dispersas no turno normal (LIMA, 2004). Ademais, “um ecrã de invisibilidade e desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam” (CAVACO, 1992, p.163).

Ao sintetizar as ideias presentes nos trabalhos de Tardif (2002; 2000), Tardif e Raymond (2000), García (1999) e Zabalza (1994), Lima (2004) aponta que algumas características muito marcantes nesta fase de aprendizagem de ser docente:

- busca pelo controle das situações e manifestação de ausência de autoridade, a indisciplina é o que mais lhes preocupa;
- professores experientes constituem-se como referências de opinião;
- aceitação de normas e regras da instituição com vistas a agradar seus colegas, sendo de fácil identificação com valores e crenças da maioria;
- preocupação em dominar os conhecimentos específicos e intensa aprendizagem por tentativa e erro;
- estranhamento inicial das práticas escolares, concretismo cognitivo e autoproteção;
- desenvolvimento de diferentes metodologias e estilos de ensino, mesmo não sendo capaz de refletir sobre a escolha de cada um deles;
- os problemas didáticos prevalecem sobre os pessoais e organizacionais;
- atuação diferenciada nos diferentes contextos e influência substancial das experiências tidas como estudantes.

Lima (2004) esclarece ainda que as características comumente manifestadas neste período não estão estritamente ligadas a esta fase profissional, também podem ser vividas diante de uma nova situação de ensino, como no caso de mudanças de escola, de regiões e de localidades. No entanto, Cavaco (1992) constata que o impacto desse tipo de alterações no cotidiano escolar pode ser menos dramático, caso o docente iniciante tenha obtido êxito em suas experiências ao longo do primeiro ano de docência, mesmo que “os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior” (CAVACO, 1992, p.164).

Com base nesta síntese de características, percebe-se que os fatores que mais repercutem e/ou contribuem para dificultar o trabalho docente nesta fase da carreira são aqueles relacionados ao ensino da disciplina.

García (1999), considerando tais fatores, vai dizer que a escola muitas vezes não consegue cumprir o papel de espaço formativo conferido aos docentes, uma vez que este lugar, como *locus* de formação, desempenharia importante função e papel de extrema necessidade aos professores iniciantes.

O estudo de Guarnieri (2005), por exemplo, mostrou que as docentes iniciantes não encontraram espaços para a realização do trabalho coletivo, e acabaram por buscar sua formação de modo isolado, de forma que “as próprias professoras iniciantes têm de se responsabilizar individualmente por esse processo” (LIMA, 2004, p.96).

Apesar do discurso da importância da formação continuada de professores, as políticas educacionais não têm promovido ações que possibilitem o desenvolvimento profissional dos docentes. Diante desse quadro, o professor iniciante dificilmente contará com algum tipo de apoio no ingresso de sua carreira.

O que se verifica é o incentivo para a busca do próprio professor pela sua formação, políticas de formação inicial e continuada com caráter extremamente individualista e desconectada das escolas. Um processo de responsabilização docente e de individualização crescente, baseadas

na competição e no desempenho de estudantes-futuros professores e docentes. Há, portanto, uma responsabilidade individual do professor pela sua atuação competente e pela sua formação, numa situação de ausência de políticas institucionais (HYPOLITO, 2012).

Esse discurso de responsabilização frequentemente se traduz na intensificação do trabalho docente, em um contexto em que o Estado exime-se de suas atribuições e sobrecarrega o trabalho docente com tarefas burocráticas e assistencialistas. Além disso, o Estado tem elencado o trabalho docente como foco da avaliação externa para a aferição de sua eficiência e competência como profissional. Pode-se verificar que o trabalho do professor passa por um processo de reestruturação, diante de reformas que demarcam a regulação das políticas educacionais, caracterizadas pelo controle sobre o trabalho de ensinar, numa tentativa de redefinir a sua natureza e identidade (OLIVEIRA, 2004; HYPOLITO, 2013).

A partir de indicativos de vários autores, Cavaco (1992) informa que para suprir esta lacuna os professores iniciantes realizam um movimento de procura de formação ou informação, o que se reflete na escolha de redes informais de apoio para a partilha de dificuldades, problemas, êxitos, fracassos, recursos, em sua maioria, fora da escola. Iniciativa que colabora mais para abrandar os ânimos dos professores do que como potenciais dispositivos para o processo de formação e aprendizagem de docentes.

Os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias e ansiedades. Rememoram os estudos de sua formação inicial, investem em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho e procuram espaços formais e informais que possam auxiliar em seu trabalho profissional. Deste modo, há necessidade de iniciativas e políticas públicas com estratégias para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo.

Embora intensas e significativas para as dificuldades que o docente iniciante se depara, existem aspectos que incentivam o docente

a enfrentar os desafios desta fase da carreira escolhida. Em geral, muitos docentes mostram-se empenhados e motivados com o ingresso na profissão, desejam fazer um bom trabalho, desenvolver os conhecimentos aprendidos em sua formação, tentam inovar e utilizar metodologias atuais de sua disciplina.

Nessa direção, García (1999) vai dizer que desde quando aluno da educação básica o professor inicia o processo de aprendizagem da profissão, que se prolonga durante toda a carreira profissional. O processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem docente poderia ser sintetizado esquematicamente da seguinte forma: experiência escolar – formação inicial – iniciação na carreira – formação continuada (LIMA, 2004).

Docentes mais antigos exercem grande influência no trabalho de docentes iniciantes e, tal como Lima (2004) identifica na fala de uma professora iniciante em um dos trabalhos que analisa, a colaboração de professores experientes para “aprovar” certas atitudes ou a própria ação docente de iniciantes é muito importante. Parece que um clima de isolamento é promovido nas instituições educativas, e a reverência acrítica da cultura formal e informal da escola e o acolhimento das hierarquias entre as pessoas são aconselhadas pelo bom senso a serem introjetadas pelos docentes ingressantes. Há uma tipificação do professor iniciante como inexperiente no meio educativo, promovendo uma limitação do seu poder de decisão por hesitações ou receios. Diante da falta de autoridade perante os alunos e do desafio de agir no emaranhado de situações problemáticas na prática escolar, o professor iniciante pode se fundamentar em experiências tidas como aluno e desenvolver metodologias tradicionais no lugar das propostas inovadoras que teoricamente defendia (CAVACO, 1992). É uma postura que pode favorecer a incorporação da cultura escolar, considerada adequada pelos professores mais experientes, e o docente iniciante pode tornar-se passivo, resistente a mudanças e a favor de um modelo já estipulado (GUARNIERI, 2005).

Nota-se que “[...] existe uma tendência bastante generalizada na literatura para ver o professor principiante como uma pessoa passiva que se ajusta às forças exteriores da instituição” (GARCÍA, 1999, p.116). Porém, o processo de socialização não deve ser visto como unidirecional. O professor incorpora elementos da cultura escolar, mas pode vir a problematizar certos aspectos na tentativa de provocar transformações, intervindo na reconstrução cultural da escola. Faz-se necessário rever a ideia de que o desenvolvimento profissional docente “é uma ‘profecia auto-realizadora’, ou seja, de que o professor é refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação, [...] esses três aspectos são influentes, [...] mas não determinantes (LIMA, 2004, p.97)”. É preciso problematizar o complexo processo de trabalho docente, neste sentido. García (1999, p.116) enfatiza que “cada vez mais se tenta abordar a socialização do professor a partir de múltiplas faces e não apenas de uma única perspectiva”.

Tendo em vista tais indicativos de pesquisa pode-se dizer que o professor iniciante, no processo de aprender a ensinar pode desencadear pelo menos três posturas profissionais no contexto de trabalho docente. A primeira, diante das dificuldades em desenvolver os conhecimentos da formação inicial na realidade escolar por meio da prática docente, o professor em início de carreira adere à cultura escolar de forma acrítica. A segunda ocorre quando o professor tem uma abordagem teórica e tenta desenvolvê-la na prática, no entanto, não consegue perceber os limites de sua concepção e a necessidade de adequá-la, modificá-la, transformando em conhecimento coerente para ser trabalhado em um determinado contexto. Ao mesmo tempo em que visualiza e critica as concepções existentes na cultura escolar, não consegue agir diante das dificuldades e acaba por adotar atitudes tradicionais, frustrando-se por não desenvolver a sua abordagem. Por fim, a última postura, pouco frequente dentre professores iniciantes, é aquela em que o docente assume uma postura crítica diante das concepções teóricas e da cultura escolar, e consegue identificar fatores positivos e possibilidades, realizando um movimento

reflexivo na elaboração e execução de sua prática. É bastante comum que docentes em início de carreira neguem sua formação básica (primeira postura citada) ou tentem impor seus conhecimentos às diferentes situações da prática escolar (segunda postura) (GUARNIERI, 2005).

O dispositivo da tradição conservadora, por exemplo, estudado por Vieira, Hypolito e Duarte (2009) mostra como a tradição conservadora age na regulação do currículo e de suas práticas, com efeitos estendidos para a fabricação das identidades profissionais dos docentes iniciantes. Demonstram que esses dispositivos subsidiam-se em leis e normas burocráticas, ao mesmo tempo em que dispersam enunciados voltados ao ajustamento dos usos e costumes da rotina escolar. Seus objetivos privilegiam mecanismos que façam com que nenhum membro do grupo se afaste das práticas até então desenvolvidas na escola, na medida em que há um quadro de condutas legitimadas a serem mantidas no espaço escolar. Assim, as identidades docentes vão sendo fabricadas, uma vez que os professores iniciantes têm suas ações e princípios estabelecidos por estes dispositivos, que apregoam como válido a inspiração em práticas de docentes mais experientes. A “autonomia” para desenvolver outras práticas pode ser concebida pelos docentes em início de carreira, porém os possíveis inconvenientes gerados por suas escolhas serão de sua total responsabilidade. Diante dessas circunstâncias, muitos docentes iniciantes sentem-se mais seguros agindo pelas normas desses dispositivos, pois estão em um momento da profissão permeada de desafios, dúvidas, dificuldades. Neste quadro de regulação, existem apenas miragens de autonomia para a conservação de uma cultura imaginada, como alertam os autores.

Considerações finais

Embora recorrentes, as questões apresentadas como características da entrada na carreira docente não devem ser consideradas como regra no trabalho do professor iniciante. Na verdade, o mais importante a salientar

é que existe um discurso de que o professor em início de carreira não tem domínio de turma, não tem noção do que é trabalhar em uma escola, é inseguro. Muitas das características apontadas por pesquisadores em suas investigações contribuem para a construção desse discurso, mas isso não acontece, necessariamente com todos os professores iniciantes nem da mesma forma. Todos nós somos efeitos de poder, somos construção histórica, somos constituídos pelos diferentes discursos. O professor iniciante, antes de ingressar na escola, como docente, já viveu inúmeras experiências que o constituiu por meio de diferentes relações sociais e de discursos que circulam na sociedade e disputam o controle das subjetividades. Como essa constituição está sempre inacabada, sempre em processo e não é vertical, mas relacional, é uma construção sempre negociada nas relações de poder, não imposta.

Ao assumir como seus esses diferentes discursos reguladores, o professor iniciante protege-se de uma ação de violência, ao ser seduzido e capturado por esses discursos. Como esse processo ocorre em um terreno de luta, de contestação, em uma arena política, pode igualmente ser um espaço para resistir a diferentes discursos, para negociar certos aspectos, com adesão a alguns discursos ou com rejeição a outros.

A intenção desta discussão foi mostrar que existe uma produção sobre o tema que está muito ligada a investigações dos problemas e desafios enfrentados na fase inicial da carreira da profissão docente.

Assim, diferentes aspectos permeiam a entrada na carreira docente, sendo inegável a importância desta fase para a construção do ser docente. Daí a necessidade constante de teorizações e investigações que abarquem um tema instigante e repleto de especificidades como este.

Referências

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191. ISBN: 972-0-34103-3

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador: v.17, n. 30, p.17-31, 2008. ISSN 0104-7043.

GARCÍA. Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1999. ISBN 972-0-34152-1.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24. ISBN 85-7496-004-7.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. (Org.) **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. p.271-283. ISBN 85-88105-07-1.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte : Fino traço, 2012, p. 211-229. ISBN 978-85-8054-085-7.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Novas configurações do Trabalho Docente. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fagra (Org.). **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da educação básica. Campinas : Mercado de Letras, 2013, p. 253-269. ISBN 978-85-7591-297-3

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p.31-62. ISBN: 972-0-34104.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Cadernos de Educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004. ISSN 0101-9031.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. ISSN 1678- 4626.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA. Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 9788524910708.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves. Vaz Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. ISSN: 1678- 4626.

Doutoranda Franciele Roos da Silva Ilha

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFPel
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
E-mail: francieleilha@gmail.com

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito

Universidade Federal de Pelotas - UFPel
Doutor em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison
Professor Associado da UFPel e Pesquisador do CNPq
E-mail: hypolito@ufpel.edu.br

Recebido: 10 mar. 2014

Aprovado: 10 jun. 2014

Como citar este artigo:

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.10, n. 17, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>.