

Aprender a profissão docente “na prática”: apontamentos e problematizações em torno da formação de professoras/es de Geografia em início de carreira

Learning the teaching profession “in practice”: notes and questions about the education of Geography teachers at the beginning of their careers

Aprender la profesión docente “en la practica”: apuntes y problematizaciones en torno de la formación de professoras/es de Geografía al inicio de su carrera

Alessandra Bernardes Faria Campos¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7063-539X>

Júlio Emílio Diniz-Pereira²

 <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>

Resumo: Um marco fundamental da formação docente é a entrada na carreira. Trata-se de um momento de rápida e intensa aprendizagem da docência que acontece, frequentemente, sob forte pressão e sem devido acompanhamento ou apoio. Amparados em referências da formação docente e estudos sobre iniciação à docência, analisamos a trajetória de jovens professores de Geografia na região metropolitana de Belo Horizonte. Por meio de dados produzidos a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, analisamos os processos de inserção profissional desses sujeitos, identificando dificuldades enfrentadas e caminhos construídos para seguir na profissão, assim como desdobramentos dessas formas de inserção para os docentes e a docência. Identificar objetos, fontes e processos de aprendizagens desses docentes permitiu uma ampla e problematizadora análise dos processos formativos nessa etapa do ciclo de vida dos professores, apontando para a necessidade de construção de formas de inserção na docência distintas das que têm predominado hoje nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Professores iniciantes de Geografia. Aprendizagem da docência. Formação de professores.

Abstract: A fundamental milestone in teacher education is career entry. It is a moment of rapid and intense teaching learning that often happens under strong pressure and without any support. Supported by references from teacher education and studies on beginner teachers, we analyzed the trajectory of young Geography

¹ Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFOP). E-mail: ale.bernardescampos@gmail.com.

² Doutor em Educação pela University of Wisconsin, Madison, nos Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: juliudiniz@fae.ufmg.br

teachers in the metropolitan region of Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais, in Brazil. Through data produced from questionnaires and semi-structured interviews, we analyzed the processes of professional insertion of these teachers, identifying difficulties faced and paths built to follow in the profession, as well as consequences of these forms of insertion for schoolteachers. Identifying objects, sources, and learning processes of these teachers allowed a broad and problematizing analysis of the teacher education process at this stage of the teachers' life cycle, pointing to the need to build forms of insertion in teaching that are different from those that have predominated in Brazilian schools.

Keywords: Beginner Geography Teachers. Teaching Learning. Teacher Education.

Resumen: Un marco fundamental en la formación docente es el ingreso en la carrera. Es un momento de aprendizaje rápido e intenso de la docencia que muchas veces ocurre bajo fuerte presión y sin el debido apoyo. Fundamentados en referentes de la formación docente y de estudios sobre iniciación docente, analizamos la trayectoria de jóvenes profesores de Geografía en la región metropolitana de Belo Horizonte, en Brasil. A través de datos producidos a partir de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, analizamos los procesos de inserción profesional de estos sujetos, identificando dificultades enfrentadas y caminos construidos para seguir en la profesión, así como consecuencias de esas formas de inserción para profesores y para la docencia. La identificación de objetos, fuentes y procesos de aprendizaje de estos docentes permitió un análisis amplio y problematizador de los procesos de formación en esta etapa del ciclo de vida docente, apuntando a la necesidad de construir formas de inserción en la docencia diferentes a las que han predominado en las escuelas brasileñas.

Palabras-clave: Profesores principiantes de Geografía. Aprendizaje de la docencia. Formación de profesores.

Pontos de partida

Para pensar e problematizar concepções de aprendizagem docente e seus desdobramentos para os processos de formação de professoras/es³, partimos de uma investigação realizada junto a nove docentes de Geografia com até seis anos de carreira. Os sujeitos deste estudo lecionavam para séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio em escolas públicas e particulares e eram egressos de uma universidade pública ou de duas instituições particulares. Todos lecionavam, no momento da pesquisa, na capital mineira ou na região metropolitana de Belo Horizonte. O estudo foi construído com base nos relatos dessas/desses docentes, coletados por meio de questionários e entrevistas semiestructuradas, além de uma ampla revisão de literatura sobre o tema.

Como bastante presente nos estudos sobre a iniciação à docência, esta é uma etapa decisiva na vida profissional das/dos professoras/es. Além da própria continuidade ou não na carreira e dos não negligenciáveis reflexos nas esferas emocional, psicológica e mesmo física desses sujeitos, essa etapa tem também desdobramentos diretos nos processos de aprendizagem profissional e, por conseguinte, sobre suas práticas de ensino.

Nono (2011) afirma que os anos iniciais da docência são decisivos na estruturação da prática profissional, podendo ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade

³ Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es.

de ensino que acompanharão a/o professora/professor ao longo de sua carreira. Tardif (2002) reforça essa afirmativa ao mencionar o “valor de confirmação” dos primeiros anos no magistério. Segundo ele, é nesse período que as/os professoras/es acumulam sua experiência fundamental. Trata-se de uma aprendizagem rápida; o aprender fazendo, provando a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.

Ao partirmos dessas afirmativas sobre aspectos que caracterizam a entrada na carreira docente, é importante ponderar elementos referentes aos processos de inserção profissional da maioria das/dos jovens professoras/es brasileiras/os: Como são inseridas/os na profissão? Como são recebidas/os, orientadas/os, apoiadas/os (ou não)? Em que condições essas/esses professoras/es se encontram pela primeira vez na condição efetiva de docentes? Como se caracterizam seus processos de aprendizagem profissional? O que significa, para as/os jovens professoras/es, “aprender na prática”, ou seja, já no exercício cotidiano da profissão? Essas são algumas das questões que orientaram a realização desta pesquisa com professoras/es iniciantes de Geografia e que, junto com outros estudos sobre iniciação à docência, nos levaram a construção das problematizações a seguir.

Aprender sem apoio e acompanhamento: encontros e desencontros em sala de aula

Na literatura especializada sobre iniciação à docência, Huberman (1992) se coloca como importante referência ao discorrer acerca daquilo que ele definiu como “ciclo de vida profissional dos professores”. No que tange à fase inicial da docência, o autor apresenta duas características centrais, recorrentes nas pesquisas sobre professoras/es iniciantes: a *descoberta* e a *sobrevivência*. A primeira trata da experimentação, da exaltação por estar em uma situação de responsabilidade (ter a própria turma, o próprio programa), por fazer parte de um grupo de profissionais. É o que traz satisfação à/o professora/professor. Já a sobrevivência refere-se aos intensos conflitos e incertezas, ao tatear constante, no qual a/o professora/professor preocupa-se consigo própria/o e tem dificuldades de lidar com os alunos, com os conteúdos, com o material didático e com o ato de ensinar. Nesse contexto de inserção, outro elemento característico da entrada na carreira é a intensa aprendizagem profissional com predomínio do valor prático (MARCELO GARCIA, 1998). Além disso, retomando Tardif (2002), trata-se de uma aprendizagem rápida e com forte poder de confirmação.

Ao pensar especificamente no contexto brasileiro, essas características se colocam como elementos bastante delicados e problemáticos para a/o professora/professor, como profissional e como sujeito de vida. Na pesquisa que realizamos, além de uma formação para a docência em nível superior desenvolvida predominantemente distante da escola e da sala de aula, a inserção profissional de jovens professoras/es ocorreu/ocorre em ambientes altamente complexos, porém, quase nada

acolhedores. De modo geral, o que observamos foi a ação individual e voluntária de uma/um outra/outro docente, um supervisor ou de um parente da/do professora/professor recém iniciada/o apoiando a lidar com a intensidade de demandas e emoções oriundas do seu exercício profissional. Diferente daquilo que acontece em alguns outros países, no Brasil, há poucas experiências de práticas institucionalizadas de acompanhamento como, por exemplo, programas de tutoria ou mentoria (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; NUÑEZ *et al.*, 2011; REYES, 2011; ANDRÉ, 2012).

Ainda com referência à pesquisa realizada, embora as/os professoras/es relatem uma boa recepção por parte das/dos colegas, trata-se de algo restrito a uma cordialidade frente às/aos novatas/os. A relação não avança para os dilemas do início da profissão ou para o desenvolvimento profissional dessas/desses jovens docentes. Como denunciaram algumas/alguns professoras/es que colaboraram com a pesquisa, sua inserção profissional é marcada pela falta de apoio pedagógico e psicológico e pela intensificação e precarização do trabalho e também do controle ao qual estão submetidas/os, como descritos na literatura especializada sobre trabalho docente (GARCIA e ANADON, 2009⁴; FANFANI, 2007).

Para essas/esses professoras/es é atribuída toda a responsabilidade de se inserir profissionalmente na docência logo que terminam sua formação acadêmico-profissional⁴ em nível superior. Aqui, como em Reyes (2011) e Nascimento *et al.* (2019), as escolas se colocam como isentas da responsabilidade de orientar a inserção e a socialização das/dos professoras/es. Dentro de ambientes de grandes demandas e de intenso trabalho, como se apresentam um conjunto considerável de escolas, parece haver um conveniente pressuposto de que o título de licenciado é suficiente para garantir os saberes necessários à prática profissional docente e, assim, a/o professora/professor não necessitaria de um acompanhamento sistemático no começo da sua atividade profissional. Contudo, ao considerarmos que a formação é processual e contínua, e tendo a escola e o exercício do magistério como lugares centrais nos seus processos de aprendizagem profissional, essa concepção, desdobrada nas predominantes formas de inserção, mostra-se pouco ou nada condizente com a realidade e as necessidades das/dos iniciantes.

⁴ Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

Aprender rapidamente em contextos adversos: implicações pedagógicas e outros desdobramentos

No âmbito pedagógico, a inserção na profissão leva as/os professoras/es a construir rapidamente esquemas de ensino, conjuntos de aprendizagens acumuladas de forma não linear ao longo da vida, revisadas, reconstruídas e testadas, que os auxiliam no desenvolvimento de sua atividade profissional (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010). Para as/os jovens professoras/es, tais esquemas são construídos sob forte pressão. A dinâmica do cotidiano escolar requer respostas imediatas. Os contextos, espaços e tempos nos quais essas/esses professoras/es desenvolvem o trabalho quase sempre inviabilizam a construção de elaborações mais profundas e sistemáticas de algumas tarefas e questões que se apresentam diante desses sujeitos. Eles interferem mesmo na percepção e construção dos problemas a serem enfrentados. Ao colocar em prática os esquemas construídos, a/o jovem professora/professor percebe que, muitas vezes, eles são insuficientes ou mesmo incompatíveis com as realidades vivenciadas. Assim, frustram-se, culpam-se, algumas/alguns delas/deles se desesperam, choram, perdem o sono.

Também no que se refere à dimensão pedagógica, a construção desses esquemas, da maneira como é realizada, baseada no ensaio e erro, de modo quase sempre individual e solitário, pode levar a reprodução de esquemas e conhecimentos ultrapassados (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010). Nessa mesma direção, esses esquemas podem imprimir certa rigidez e mesmo um comodismo nas práticas, impedindo um repensar e um questionar mais profundos, constantes e condizentes com seu trabalho, algo que também observamos em nosso estudo. Nesse aspecto, perde-se uma grande virtude de muitas/os jovens professoras/es: sua inquietação com o modo de ensinar tradicional, com a organização da escola, da sala de aula, dos tempos; o desejo de transformar, de criar.

Além de implicações para a saúde física e emocional das/dos jovens professoras/es – rouquidão, cansaço exagerado, sentimento de impotência e insegurança, como identificamos em nosso estudo – esses são processos que têm desdobramentos profundos para a construção da sua autoconfiança e de posturas e práticas mais significativas e efetivas para o ensino e a aprendizagem dos alunos e de si próprios. Nesses contextos, aprender a ser docente de forma rápida, com estreita associação ao aspecto da sobrevivência, como recorrente na literatura especializada sobre iniciação à docência, não se apresenta como a melhor maneira, tampouco a mais adequada de aprendizagem profissional.

A prática, a entrada na escola e a aula são centrais para a aprendizagem da/do jovem professora/professor, algo que parece se fortalecer, dadas as características dos cursos de formação docente. Iniciar o magistério faz emergir questionamentos e revisões do que foi aprendido e gera novas questões. Tais ações impõem um momento intenso em termos de experiências pessoais e profissionais,

conduzindo a um processo de grande aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 1998; TARDIF, 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Vínculos precários de trabalho e aprendizagem docência

Outro aspecto que marca a entrada na carreira é a precariedade dos vínculos trabalhistas de muitas/os professoras/es iniciantes e seus desdobramentos para a aprendizagem da docência, aspecto pouco ou nada presente na literatura especializada sobre iniciação à docência. A trajetória de muitas/os dessas/desses professoras/es é marcada pela passagem por um grande número de escolas, nas quais trabalham por curtos ou curtíssimos períodos de tempo. Como relatado por uma professora participante desta pesquisa, alguns de seus contratos duraram quinze, vinte dias.

Entre as/os professoras/es participantes do nosso estudo, observamos certa dificuldade para falar sobre o assunto. Ainda assim, foi possível perceber desdobramentos dessas vinculações para a aprendizagem da docência. Uma das professoras que contribuiu com a pesquisa afirmou que o estabelecimento de uma relação mais próxima com os alunos e com os pares, algo que considera importante para sua atividade como professora, não foi possível dada a transitoriedade das experiências. Ao mencionar as relações entre aprendizagem dos alunos e a percepção/vínculo desses sujeitos com a professora, essa docente sugere que isso compromete o aprendizado discente.

A pouca ênfase dada pelas/pelos professoras/es iniciantes a esse aspecto da profissão não implica necessariamente que elas não têm relevância para sua aprendizagem da docência. É possível afirmar sobre o quão negativo para os processos de aprendizagem da docência é lecionar em períodos excessivamente curtos, mais ainda, exercendo a docência sem o devido acompanhamento e junto a turmas (recém) abandonadas ou as “mais indisciplinadas da escola”, como relatam as/os jovens professoras/es. Essas experiências não permitem uma efetiva reflexão sobre questões importantes referentes ao aprendizado dessas/desses professoras/es – talvez, sequer a identificação dessas questões – ou a construção de formas de condução das atividades e o estabelecimento de relações mais propícias aos processos de ensino com os estudantes. Essas curtas experiências geram grande desgaste físico e emocional, deixando marcas profundas nas vidas das/dos professoras/es.

Ainda que não plenamente satisfeitos com suas condições de inserção na profissão e de desenvolvimento do trabalho na escola, em nome do compromisso assumido frente aos estudantes, alguns dessas/desses professoras/es deixam em segundo plano a problematização das suas condições de inserção e de trabalho. Somado ao imaginário existente em torno da docência, também se misturam aspectos associados à própria etapa da profissão, na qual as/os professoras/es buscam por uma aprovação não somente de si mesmas/os, mas dos alunos e dos pares (HUBERMAN, 1992). Isto,

certamente, dentro do contexto histórico específico das últimas décadas e de seus desdobramentos diretos para as/os professoras/es, na esfera da sua formação e do seu trabalho (BALL, 2001).

Docência como “compromisso social”: calcanhar de Aquiles e/ou sentido para seguir?

Por ser uma atividade da “ordem do humano”, a docência sempre diz respeito aos encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; as tensões e incompletudes humanas (TEIXEIRA, 2007). Ela é uma atividade na qual estão presentes relações de forte compromisso e envolvimento. Por isso, o gosto, a afeição pelas questões humanas em cada tempo, em cada lugar também estão aí implicadas. As relações com os estudantes geralmente se inscrevem na dimensão afetiva da docência e das/dos docentes e pode gerar um compromisso das/dos professoras/es com esses sujeitos.

Um estudo sobre professoras/es que “sobrevivem” ao início da carreira e permanecem na docência (LIMA *et al.*, 2007) ressalta que os estudantes, sobretudo de classes menos favorecidas, constituem-se como elementos importantes para a continuidade na profissão. O afeto se desdobra em compromisso social, algo que aparece com força nos relatos de algumas/alguns professoras/es do nosso estudo.

Para algumas/alguns das/dos jovens docentes participantes desta pesquisa, a relação estabelecida com os estudantes se coloca como um ato político. Sua prática é conduzida por uma compreensão de que podem contribuir para uma formação que auxilie os estudantes em seus processos de emancipação e construção da cidadania. Como mencionaram, a Geografia, matéria que ensinam, é ferramenta de crítica e transformação social. Em sua formação na universidade e na prática na escola, compreenderam a humanidade do fazer pedagógico e buscaram acolher, da melhor maneira possível, as novas gerações. Por meio do ensino dos conteúdos no campo da Geografia, disciplina escolar que lhes cabe, buscam construir junto aos estudantes, valores, atitudes, hábitos e comportamentos que contribuam para a construção de um mundo menos desigual e desumano. Dessa maneira, termos como “dedicação”, “compromisso social”, “posição política” apareceram, nas entrevistas, como adjetivações para a docência, expressando que não há neutralidade ou passividade frente à realidade em que desenvolvem suas atividades.

Demandas formativas e caminhos possíveis para jovens professoras/es

Na etapa inicial da carreira, as/os professoras/es têm, concomitantemente, duas importantes e complexas tarefas: ensinar e aprender a ensinar (MARCELO GARCÍA, 2009; FLORES, 2003). Para tanto, buscam manter certa coerência com o que acreditam e procuram construir formas de conviver, de estar e de fazer dentro dos contextos nos quais se inserem.

Uma jovem professora participante de nossa pesquisa, quando solicitada a apontar palavras ou expressões que caracterizassem a experiência nas escolas em que trabalhou/trabalha, declarou “Sentir o peso das desigualdades e muitas mazelas sociais: drogas, álcool, problemas familiares etc.”; “ter mil ideias e não conseguir colocá-las em prática”; “descaso das políticas públicas no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho do professor”; “mãos atadas, impotência, desvalorização, relacionada à aprovação automática dos estudantes e a promoção de estudantes que pouco se desenvolveram para ajudar no IDEB, por exemplo”; “tristeza com a ausência do coletivo, implicância e falta de profissionalismo entre docentes, entre docentes e demais funcionários da escola etc.”; “ausência de apoio pedagógico”; “muito trabalho, muitas exigências, muita burocracia”; “cansaço exagerado”.

Em uma mistura de sentimentos, de processos, de frustrações, de indignações, uma das professoras participante do estudo apresenta a complexidade e a multiescalaridade de aspectos que perpassam o fazer pedagógico. Dar conta de algumas delas de maneira imediata, como é o caso da aula, por exemplo, síntese de muitas angústias da professora, é algo do que não se pode escapar. Com concretude, compreendemos a dramaticidade do que significa aprender intensa e rapidamente, com predomínio do valor prático e forte poder de confirmação (MARCELO GARCIA, 1998; TARDIF, 2002).

Aprender alguns elementos referentes à docência rapidamente é fundamental para que a/o professora/professor possa realizar aquilo que se apresenta como demanda para ela/ele, garantindo alguma segurança e satisfação, sobremaneira no trato com os alunos e nas mediações pedagógicas, por vezes, simplesmente tornando possível o cotidiano em sala de aula. Apropriar-se de tais elementos também lhe garante algum descanso mental, emocional e físico. No entanto, o rápido e solitário processo de aprendizagem da docência pode imprimir certa rigidez e mesmo um comodismo nas práticas, impedindo repensar e questionar mais densos e condizentes com o trabalho que realizam, como presente no relato de um dos professores desta pesquisa.

Objetos, fontes e processos de aprendizagens da docência: lapidando precariedades em torno da formação de professoras/es iniciantes

Referente aos processos formativos de professoras/es iniciantes, é possível apontar aspectos específicos recorrentes nos relatos das/dos participantes de nossa pesquisa: (1) os *objetos da aprendizagem*, (2) as *fontes* e (3) os *processos* a partir dos quais aprenderam/aprendem. Os *objetos da aprendizagem* se definem como aquilo que as/os docentes necessitam aprender, em geral, aspectos bastante práticos do exercício cotidiano da docência, envolvendo a dimensão pedagógica, mas também as relações interpessoais existentes no trabalho dessas/desses profissionais. As *fontes de aprendizagens*

são as origens dos conhecimentos demandados por essas/esses jovens professoras/es para lidar com as questões, problemas e emoções relativos à iniciação à docência; pessoas e lugares aos quais se recorre no processo de construção desses conhecimentos. Os *processos de aprendizagens* se referem às formas como essas/esses professoras/es aprendem aquilo que demandam, no encontro com as fontes de aprendizagens.

Relativo aos *objetos da aprendizagem*, as/os professores iniciantes participantes do nosso estudo apresentaram as seguintes demandas, listadas a seguir por ordem de recorrência em seus relatos: lidar com o que denominam “indisciplina”; uso de linguagem definida como apropriada; abordagem e organização dos conteúdos escolares; organização do tempo da aula; lidar com aspectos burocráticos do trabalho docente; produção de formas de comportamento e de ação frente aos pais, pares, diretores e coordenadores pedagógicos.

Sobre as *fontes de aprendizagens*, são recorrentes a presença de parentes das/dos professoras/es iniciantes, sobretudo suas mães, mas também colegas de profissão, diretores, coordenadores pedagógicos e presenças bastante pontuais, como um palestrante. Também foram mencionados colegas e professoras/es dos cursos de formação superior pelos quais passaram, rede de solidariedade e apoio informal que segue após o encerramento da graduação. Entretanto, o mais comum no relato dessas/desses professoras/es são suas próprias elaborações realizadas a partir do que acumulam ao longo de suas vidas, formas de ser, estar e fazer em sala de aula.

Os *processos de aprendizagens*, em consonância com a situação vivenciada pelas/pelos professoras/es participantes deste estudo, constituem-se de reflexões individuais, processos de tentativa e erro, conversas informais (“dicas”, “toques”, “macetes”, usando os seus próprios termos), observação e escuta dos pares, parentes professoras/es, aplicação de aprendizagens adquiridas nos cursos de formação acadêmico-profissional em nível superior.

Como afirmado a pouco, os objetos da aprendizagem são as demandas urgentes para as/os professoras/es iniciantes e estão intimamente vinculados às atividades em sala de aula, à prática docente junto aos estudantes. Nesse momento da carreira, as/os professoras/es são fortemente estimuladas/os a (des)aprenderem em decorrência do convívio cotidiano com os discentes. Como aponta Tardif (2002), os saberes profissionais têm caráter indiscutivelmente social, pois são construídos e validados por meio do/no trabalho e sua consolidação se dá pelas relações estabelecidas com o outro coletivo, isto é, os estudantes.

Desse modo, estabelecem intencionalmente uma relação mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento, uma vez que os estudantes estão diante da/do professora/professor, podendo surpreendê-la/o, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetindo ou repondo o conhecido (TEIXEIRA, 2007). A aula se coloca não como

garantia, como certeza, como obra acabada, mas como possibilidade, como hipótese, como edificação, algo que se aplica de maneira muito especial para as/os iniciantes.

Ao analisar a sua própria atuação, uma professora participante de nossa pesquisa afirmou que, mesmo sem gostar de trabalhar desta forma, se porta de maneira rígida, até mesmo ríspida, com certas turmas. Ao associar o grande número de estudantes e a ser este o primeiro contato dela com esses alunos, afirmou que seu comportamento se liga ao fato desses sujeitos serem “muito agitados e falantes”, “se agarrando aos tapas de uma hora para outra”. O caminho que constrói para lidar com a situação é portando-se de maneira séria, por vezes deixando de conversar com alguns estudantes e, em alguns momentos, alterando a voz para se comunicar eles. Sua intenção, a partir dessas posturas, como ela explica, é ensiná-los a “construir relações de troca com a professora”, no sentido de uma parceria em sala de aula.

Sobre os modos de atuação em sala, algumas/alguns professores iniciantes que contribuíram com nosso estudo afirmaram que tiveram que modificar ou adequar, de acordo com orientações externas, sua maneira de se comunicar com algumas turmas. Tais atitudes contrariam compreensões e posições construídas sobre as relações com os estudantes ao longo da sua formação acadêmico-profissional, implicando, como relatado, em sentimentos de frustração, culpa e incapacidade. Algumas/Alguns foram orientadas/os a serem mais ríspidos com os alunos, a não falar com “essa vizinha mansa”, como relata uma jovem professora. Ao tom de voz das/dos professoras/es iniciantes foi atribuída, por parte dos diretores, pares, coordenadores pedagógicos e, a partir de um dado momento, introjetado por elas/eles próprias/os, parcela significativa dos problemas disciplinares das turmas. Na leitura feita por esses sujeitos, em alguns casos, esse elemento justifica a grande “indisciplina” que enfrenta a/o iniciante e se coloca como um reforço para uma transferência legítima da responsabilidade por esse tipo de comportamento dos estudantes, em um contexto hegemônico da escola, alicerçada em uma perspectiva da chamada “educação bancária” (FREIRE, 1987), para a/o jovem professora/professor. Tal atribuição, além de desonerar a escola de uma reflexão e intervenção sobre o tema junto aos estudantes e às/aos próprias/os profissionais da instituição, de forma mais ampliada, produz um desgaste físico e emocional nas/nos jovens professoras/es.

A questão da linguagem utilizada também se colocou como um problema para as/os professoras/es iniciantes participantes desta pesquisa. Sobre esse tema, essas/esses jovens professoras/es direcionaram uma crítica aos processos de formação acadêmico-profissional em duas direções. A primeira é a afirmativa de que não se sentem preparados para lidar com os estudantes no âmbito da linguagem, remetendo ao descompasso entre as maneiras como os conteúdos temáticos da Geografia são abordados no ensino superior e as demandas da educação escolar. O segundo ponto é que muitos são os relatos de preferência por trabalharem junto a estudantes mais velhos do ensino

médio ou da modalidade EJA, justificado pela possibilidade de utilização de uma “linguagem mais adulta, mais formal”, como coloca um professor. A saída encontrada para dificuldade de diálogo com os estudantes foi transformar ou simplificar o modo como os conteúdos sobre os objetos de ensino são abordados nos cursos de formação acadêmico-profissional, no caso, a Licenciatura em Geografia.

Sujeitos ativos no processo de aprendizagem da docência das/dos professoras/es iniciantes, os estudantes se colocam como os principais validadores do que foi aprendido na sua passagem pelos cursos de formação acadêmico-profissional. Como termômetros para essas/esses jovens professoras/es, se a aula “caminha bem”, se os estudantes se mostram interessados, se seus resultados melhoram, a/o professora/professor confirma que um ou outro modo de lecionar deu certo, que funciona ou, como rapidamente percebem, funciona para uma determinada turma. Desse modo, as/os professoras/es que colaboraram com este estudo reiteraram o forte poder de confirmação dos saberes construídos no início da carreira, como abordado por Tardif (2002), apontando, nesse caso, uma ligação direta dessas confirmações às respostas dos estudantes para o que foi desenvolvido pela/pelo professora/professor durante as aulas.

Outra aprendizagem diretamente relacionada aos estudantes encontrada nesta pesquisa foi a percepção e a compreensão da importância das relações afetivas para o processo da aprendizagem discente. Algumas/Alguns professoras/es iniciantes que contribuíram com nossa investigação afirmaram investir muito na relação com os estudantes, sendo, a partir dela, e não dos conteúdos disciplinares, que se dá início a um efetivo processo de formação humana, cidadã, política. Também de maneira pragmática, algumas/alguns delas/deles afirmaram sobre a preocupação de criar uma relação afetiva com os estudantes, sendo esse um passo importante na garantia do desenvolvimento da aula e do desenvolvimento de processos de aprendizagem dos estudantes.

Sobre esse ponto, observamos aqui uma rápida passagem de um preocupar-se consigo próprias/os, para um preocupar-se com os estudantes, como afirma Huberman (1992). Na medida em que avançam na carreira e adquirem aprendizagens relativas ao ato de ensinar, há uma mudança no foco dos processos de ensino para os processos de aprendizagem discente. Sobre essa alteração, de maneira mais profunda, algumas/alguns jovens professoras/es participantes do nosso estudo expressaram caminhar na direção de um entendimento dos estudantes como sujeitos de histórias, trajetórias, considerando esse elemento nas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

No que se refere às fontes e aos processos da aprendizagem da docência, como apontado pelas/pelos jovens professoras/es, prevalece uma aprendizagem individual, isolada, realizada, sobretudo, por meio de tentativa e erro, envolvendo pouca ou nenhuma atividade de reflexão mais profunda ou compartilhada. Trata-se de momentos solitários de aprendizagem e de construção de saberes que

visam resolver problemas de caráter imediato, constituindo-se quase sempre como um constante “apagar de incêndios”.

Ao analisar a síntese dos objetos, fontes e processos da aprendizagem da docência por parte de professoras/es iniciantes, constatamos que, para todos os objetos recorrentes, a/o própria/o professora/professor aparece como fonte e a tentativa e erro como principal forma de aprendizagem profissional. A/O professora/professor, diante das necessidades urgentes oriundas de sua atividade cotidiana em sala junto aos estudantes, utiliza livros didáticos, apostilas, textos da *Internet* e mesmo filmes, revistas e jornais impressos para construir formas de superar suas dificuldades e desenvolver seu trabalho. Essas/esses professoras/es costumam também revisitar sua trajetória na escola básica e na universidade. Em um processo de reflexão sobre sua ação pedagógica (SCHÖN, 1995), como retroalimentação para seguir da mesma maneira ou alterar o curso dos processos, essas/esses profissionais revisitam o que realizaram/realizam em sala. Elas/Eles identificam e avaliam, quase sempre sozinhas/os, sobre o que “deu certo” e o que “deu errado”, reformulando suas ações para as próximas aulas.

A participação das mães, das/dos colegas de profissão, dos diretores e dos coordenadores pedagógicos nos processos de aprendizagem da docência são menos presentes para as/os professoras/es iniciantes que contribuíram com nossa pesquisa, ainda que tragam elementos importantes. As mães (ex-professoras), por exemplo, transmitem calma e sugerem algumas práticas que são de suma importância para as/os novatas/os, garantindo-lhes apoio emocional para enfrentar a sala de aula. Nesse sentido, podem mesmo atuar de maneira decisiva para o não abandono da profissão, como foi relatado por um jovem professor deste estudo.

No que tange à participação dos pares, diretores e coordenação pedagógica na aprendizagem da docência das/dos professoras/es iniciantes, notamos que ela foi de recorrência bem menor entre as/os participantes desta pesquisa do que sua atividade individual. Quase sempre, a participação desses sujeitos limita-se a conversas informais, pouco sistemáticas e rápidas e momentos de escuta atenta das/dos iniciantes em relação a seus pares. Por vezes, tais conversas, reduzidas aos momentos do recreio, intervalos e mesmo nas caronas na volta do trabalho, são estritamente instrumentalizadoras: como preencher um diário ou uma planilha, o que deve ser feito em relação à uma dada demanda, como agir em determinada situação. São conversas que dão alguma direção para demandas imediatas e urgentes, mas que não avançam no sentido de uma reflexão mais ampla sobre as necessidades formativas das/dos iniciantes, algo evidenciado quando observamos que “dicas”, “toques” e “macetes” são as principais formas de aprendizagem das/dos professores iniciantes junto aos pares mais experientes.

Considerações finais: um ponto fora da curva

Os relatos de uma professora desta pesquisa mostram que alguns processos, diferentes daqueles predominantes de aprendizagem da docência nas escolas no início da carreira, são possíveis e desejáveis. Essa docente começou a lecionar por vontade própria e necessidades particulares, ainda na graduação, quando cursava o bacharelado em Geografia. Como relata, iniciar a docência, ainda em processo de formação em nível superior, foi importante na medida em que trouxe para sua formação “um salto qualitativo”, como afirma. Isso representou mais sentido e mais envolvimento pessoal nessa etapa da sua formação. Essa professora fazia parte de um projeto de Educação de Jovens e Adultos da universidade na qual era estudante. A construção e o desenvolvimento das atividades eram orientadas por reflexões coletivas junto a professoras/es de sua área específica de ensino, a Geografia, professoras/es da área da Educação, sendo o grupo também composto por outras/os colegas iniciantes na docência.

Essa mesma professora, no momento em que realizamos esta pesquisa, já licenciada e trabalhando em uma escola da rede particular de Belo Horizonte, era apoiada por um professor orientador, responsável por desenvolver e estimular atividades de formação junto ao grupo de professoras/es dessa escola. Segundo ela, esses processos de reflexão coletivas, de orientação, se colocavam de maneira fundamental para seu desenvolvimento como professora.

De fala articulada, essa professora mostrava-se capaz de fazer sínteses consistentes e trazer elementos de grande riqueza na análise das situações com as quais se deparou/deparava em seu trabalho. Sua capacidade de reflexão, construída fortemente junto a coletivos de professoras/es, permitia a ela produzir pensamentos e práticas com mais autonomia, correspondentes às necessidades e aos desejos dos estudantes e dela própria, o que lhe trazia enorme satisfação profissional e pessoal e a motivava continuar na docência.

A realidade com a qual se depara a maioria das/dos docentes iniciantes é bem diferente da vivenciada pela professora supracitada. Ainda que a aprendizagem da docência seja um processo associado a aspectos pessoais, há profundas vinculações com as formas de inserção e acompanhamento das/dos iniciantes e as condições oferecidas pelos contextos de trabalho para o seu desenvolvimento profissional. Para boa parcela das/dos professoras/es, a aprendizagem de importantes lições sobre a docência se dá em contextos de grandes adversidades, “na prática”, no exercício do magistério, como vimos junto ao grupo de professoras/es que colaboraram com este estudo.

As formas de inserção na escola, orientação, apoio e acompanhamento das/dos jovens professoras/es se mostram fundamentais. Embora valorizem uma acolhida cordial, professoras/es em início de carreira precisam mais do que isso para se desenvolverem profissionalmente de maneira

adequada e menos desgastante. Necessitam ser acolhidos em suas demandas específicas como jovens professoras/es. Precisam de tempo, espaço e estruturas materiais para estudarem, se organizar, planejar sua prática pedagógica individual e coletivamente. Precisam de condições de trabalho que os permitam lecionar de maneira coletiva, colaborativa e criativa. Necessitam de contratos de trabalho e remuneração que lhes garantam segurança profissional e um estímulo efetivo para continuidade na profissão. A aprendizagem da docência pode e deve seguir diferentes rumos.

Neste estudo, avançar na compreensão do que denominamos objetos, fontes e processos de aprendizagem das/dos professoras/es iniciantes nos permitiu elucidar de maneira mais sistemática e objetiva alguns dos desafios enfrentados por essas/esses jovens docentes, os caminhos encontrados para resolvê-los e suas consequências para as/os jovens professoras/es e para os próprios processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. É muito importante seguir problematizando e denunciando os problemáticos processos de inserção profissional da maioria das/dos professoras/es brasileiras/os, buscando caminhos outros para esse momento essencial do desenvolvimento profissional e do ciclo de vida das/dos professoras/es.

Referências

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em 15 set 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. et al. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.335-353, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- FLORES, M. A. Teacher learning in the workplace: process and influencing factors. Trabalho apresentado na Conferência Internacional sobre Educação Havaí, 6-10 jan., 2003. Honolulu (Havaí). 25p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educación e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p.63-85, jan./abril 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.

LIMA, E. F. de *et.al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n.15, p.138-160, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p138-160>

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 09, p.51-75, set./out./nov./dez.1998. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781998000300005&lng=pt&nrm=iso>

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente; constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, [s.l.], v. 01, n. 01, p.109-131, ago./dez.2009. Disponível em: < <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>>

NASCIMENTO, M. das G. *et. al.* Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], vol. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.pdf>>

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NUÑEZ, C. G. *et. al.* Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1149-1164, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400014>

REALI, A. M. de M; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p.479-506, mai./ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>

REYES, L. A. O. **Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sevilla, 2011. p.189-237.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

TARDIF, M. Os saberes dos professores em seu trabalho. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 4ªed. p.29-224.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.426-443, mai./ago.2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007>

Recebido: 05/09/2023
Aceito: 22/09/2023

Received: 09/05/2023
Accepted: 09/22/2023

Recibido: 05/09/2023
Aceptado: 22/09/2023

