

# 1

## Introdução

Ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica venho construindo uma série de questionamentos a respeito da formação e do trabalho docente. Aspectos como a formação inicial e continuada de professores e a entrada do professor na profissão vêm me intrigando de maneira especial. No mestrado, focalizei a relação entre universidade e educação básica pela via do mestrado de professores que hoje atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estudei professores que, após o mestrado, permaneceram na Educação Básica, a fim de perceber se esse curso, que para eles funcionou como uma instância de formação continuada – uma vez que permaneceram no mesmo nível de ensino –, tem propiciado uma aproximação entre essas duas instâncias, de modo a permitir o crescimento de ambas. Temos conhecimento da interdependência dessas instâncias – universidade/escola –, mas, na prática, sabemos também que estão ainda muito distanciadas. Por meio desse estudo cheguei a constatações que podem ser encontradas em Portella (2008).

Ao terminar o mestrado, novas questões se colocavam para mim, e vi no doutorado a possibilidade de continuar perguntando. Sendo assim, ao nele ingressar, comecei a delinear que caminho tomar. Desde o início, meu interesse era continuar investigando formação e trabalho docente. Dentro do amplo leque de questões que cabem nesse campo, uma vem me mobilizando de modo especial nos últimos tempos, a saber: o período inicial da docência, ou, para usar as palavras de Huberman (1995), as primeiras fases da vida profissional do professor.

Gatti aponta que, no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, encontramos alguns estudos que se referem a problemas vividos por iniciantes na profissão e ressalta que “essa temática parece desaparecer [dos estudos brasileiros] nos anos 90 e seguintes” (GATTI, 2012, p. 4), quando a ênfase recai na formação pré-serviço, ou seja, na formação inicial. Destaca que estudos em escolas e sobre o trabalho de professores iniciantes são escassos nos últimos anos no Brasil e que não encontrou referências sobre eles em revistas de alta qualificação na CAPES.

Oliveira, ao analisar a construção e desenvolvimento da profissão docente no Brasil, chama a atenção para mudanças que isso implica para o trabalho docente, usando uma expressão enfática para referir-se ao retorno do professor às agendas das reformas, assim dizendo:

[...] os professores *ressurgem* nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança. Eles passam agora a outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo *sobre suas costas* a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas. (OLIVEIRA, 2010, p. 25, grifo meu)

É possível constatar que o “ressurgimento” dos professores ou a consideração dos mesmos nas agendas políticas é um fenômeno internacional. Marcelo García (2011) esclarece que a relevância do professor para a aprendizagem dos alunos vem sendo reconhecida em informes internacionais, tais como o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), o da *American Educational Research Association* (AERA) e no documento de discussão sobre políticas educativas da *II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe*.

Dentro desse contexto mais amplo da profissão e do trabalho docente que coloca em cena o professor, o período de inserção profissional também começa a ganhar destaque nas agendas internacionais. Conforme ponderam Borges e Tardif (2012), antes de 1990, no contexto de expansão dos sistemas de ensino, quando a mão de obra docente era mais facilmente absorvida, os novos docentes não estavam no foco das discussões. Os autores indicam quatro fatores que vêm contribuindo para colocar os novos docentes em evidência, os quais passo a explicitar.

O primeiro fator é que estamos diante de quantidade significativa de professores que caminha para a aposentadoria. As gerações de docentes contratadas nas décadas de 1960 e 1970 começam a chegar ao final da carreira. Cria-se, portanto, a demanda por muitos novos profissionais em um tempo relativamente curto. Segundo a OCDE (2005), essa demanda é crescente e deverá permanecer assim por mais uma década antes de chegar a uma estabilização. Sendo assim, como destacam Borges e Tardif (2012), vários países ocidentais

começaram a criar políticas para “atrair, formar e reter na profissão docentes de qualidade” (OCDE, 2005).

O segundo refere-se à complexidade crescente com a qual os novos docentes têm se deparado em seu trabalho: novas exigências de qualidade e resultado; alunos que apresentam perfis bastante diversificados e, muitas vezes, de difícil administração; turmas cada vez mais heterogêneas, muitas delas com alunos especiais; desafios das novas tecnologias; e, ainda, o de desenvolver um trabalho colaborativo com os colegas e com os pais. Enfim, essas e outras novas demandas vêm tornando ainda mais difícil o trabalho do novo professor e os primeiros anos de docência. Em países onde as condições de trabalho são frequentemente difíceis, constata-se um grande índice de deserção durante a inserção profissional. Nos Estados Unidos, por exemplo, aproximadamente 33% dos professores abandonam a profissão ao longo dos três primeiros anos de exercício, e, após os cinco primeiros anos, o abandono chega a quase 50% (SHAKRANI, 2008 apud BORGES; TARDIF, 2012). No Canadá, esse índice gira em torno de 20%. E, nos países da OCDE, essa taxa varia entre 5% e 30% (OCDE, 2011 apud BORGES; TARDIF, 2012). Também Marcelo García (2011) ressalta que, como consequência de se ignorar as questões específicas dos iniciantes, tem sido grande o nível de abandono em diversos países nos primeiros anos da docência, especialmente em escolas de zonas desfavorecidas, onde o custo pessoal e social é muito alto para o docente.

O terceiro aspecto é o contexto das políticas neoliberais e as novas formas de gestão pública nas escolas, em que se observa o baixo prestígio da função docente, seguido de condições precárias e imposições no trabalho do professor, tais como: a responsabilização pelos resultados, a prestação de contas, a eficiência profissional, o êxito dos alunos nos exames e avaliações nacionais, entre outros. Em muitos países, e em quase todos os da OCDE, as condições de trabalho docente têm-se deteriorado ou, no melhor dos casos, estabilizado, desde o princípio de 1990. Esse cenário faz com que a profissão seja menos atrativa para os jovens, de modo que esse fator contribui para justificar por que a fase de inserção tem-se transformado em um tema de discussão e de estudo importante.

O quarto remete aos modelos de formação de professores adotados entre as décadas de 1950 e 1980, fortemente criticados por sua ineficiência na preparação dos docentes para o exercício profissional. A preocupação com uma formação que

contemple e se adeque às necessidades dos estabelecimentos de ensino, que articule teoria e prática, que propicie uma articulação entre os saberes teóricos e o terreno de atuação permanece ainda hoje. Sobre a formação, com base em muitas pesquisas já realizadas, Gatti (2012) retoma a questão da inadequação, ou insuficiência, da formação inicial para atender às demandas do trabalho docente e a difícil relação entre a teoria e a prática (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2012), além da problemática do ingresso de docentes nas redes públicas, que realizam concursos compostos de provas e títulos, muitas vezes questionados quanto à sua qualidade e validade, para a seleção. Embora em estudo recente Gatti, Barretto e André (2011) tenham observado mudanças nos concursos públicos em alguns estados, ainda prevalece, na maioria deles, a forma tradicional (provas + títulos). Conforme Gatti (2012) sinaliza, não há uma “política clara nos diversos níveis de gestão da educação básica, sobre o que se espera, como condição inicial dos professores, nas respectivas redes” (GATTI, 2012, p. 2). Ademais, a entrada na docência pública no Brasil não se dá apenas por meio de concursos, ou porque as vagas dos concursos não preenchem a necessidade real das redes, ou porque uma parcela dos candidatos é reprovada nos concursos e as vagas que sobram são preenchidas por docentes temporários. Os docentes recém-formados encontram-se habilitados do ponto de vista legal, mas não suficientemente preparados para o exercício profissional.

Os fatores acima evocados sofrem variações segundo os países, evidentemente. Todavia, Borges e Tardif (2012) asseveram que, nesse contexto, a maior parte dos países ocidentais começa a se preocupar com o período de inserção. Compreendo que as demandas supracitadas são plausíveis de serem consideradas, em maior ou menor escala, em nosso contexto educacional que, assim como outros países, sofre com o número elevado de aposentadorias, com exigências mais complexas no trabalho docente, com a precarização das condições de trabalho e com o desenvolvimento de políticas que afetam os modos de organização dos estabelecimentos de ensino e o trabalho do professor. E, conseqüentemente, modificam seu modo de ser e de se constituir na profissão. Sendo assim, elas podem ser colocadas no conjunto das questões que fazem crescer, também na América Latina e, especificamente no Brasil, o interesse pelo período de inserção.

Embora se observe uma ênfase crescente nas pesquisas sobre o início da docência nos últimos anos, esse não parece ser um período da carreira privilegiado para estudo no Brasil. Essa constatação é corroborada pelos estudos de Mariano (2006a) e Lima (2006) e Papi e Martins (2010), Papi (2012), Correa e Portella (2012). Esses estudos mostram que a referida temática merece maior atenção de pesquisadores brasileiros. E é justamente para contribuir com a ampliação do conhecimento sobre essa fase da carreira que desenvolvi a presente investigação.

Aliando-me a outros estudos realizados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, esta investigação tem como objetivo entender melhor esse período, e como o mesmo é vivido por professores em diferentes realidades institucionais – que oferecem diferentes condições de trabalho – privilegiando uma perspectiva relacional. Compreender como se realiza o trabalho de professores em início de carreira a partir de narrativas de professores de diferentes redes de ensino, de que estratégias de inserção lançam mão as instituições e os iniciantes, como estes se percebem e enfrentam o processo inicial de socialização no trabalho, que condições de trabalho marcam a inserção desses novatos, como se organiza o trabalho docente nesse período e sob que condicionamentos, como o docente principiante organiza o seu trabalho para atender às demandas cotidianas, quais os espaços oferecidos pelas redes e/ou escolas para o desenvolvimento dos novatos, e de que formas o funcionamento ou a organização de diferentes redes e estabelecimentos de ensino influenciam esse percurso, eis o objeto deste estudo. Assim, é possível dizer que esta pesquisa situa-se na tensão entre trabalho, socialização e formação docente.

Ao que é corroborado pelos estudos de Marcelo García (1999), Freitas (2000), Lima (2004) e Mariano (2006a), Van Zanten (2008), Van Zanten e Rayou (2004) e outros – os quais abordo na revisão de literatura –, está esclarecido que o início da docência é um período difícil e marcado por determinadas características, as quais vêm sendo reafirmadas em várias pesquisas.

Uma das contribuições de Mariano é pontuar aspectos pouco enfatizados e até silenciados no âmbito da pesquisa sobre o início da docência. Um deles é que, dentre os trabalhos selecionados, não foram encontrados estudos que abordem as

[...] políticas de formação continuada ou de desenvolvimento profissional. Não encontramos pesquisas que analisassem o professor iniciante nesse processo de formação continuada, bem

como análise de políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente. E, neste sentido, também permanecem silenciados os estudos que focalizam as relações existentes entre o período inicial da profissão docente e o conceito de carreira. Silenciam-se os estudos que abordam a carreira desse professor principiante. (MARIANO, 2006a, p. 127)

Outro aspecto também silenciado refere-se às:

relações entre o início da docência e a política institucional das escolas [...] Não houve estudos abordando formas de apoio que o novato encontra ao ingressar em uma unidade escolar [...]. As formas de apoio, acolhida ou mesmo isolamento dos novatos por uma ausência de política institucional não aparecem nos trabalhos. [...] Os trabalhos ainda não abordam a compreensão de como esse profissional atua inserido em um grupo e um contexto específico. (*idem*, p. 127)

Diante dessas constatações, cabe indagar: Como profissionais que participaram desta pesquisa, que pertencem a diferentes redes no Rio de Janeiro vivem essa realidade? Seria possível vislumbrar algum tipo de apoio ou política de inserção? Como vêm construindo sua carreira? Que perspectiva de carreira eles têm? Recebem algum tipo de apoio quando ingressam?

No contexto de suas preocupações com o (des)preparo de professores iniciantes para o exercício de sua função, Gatti afirma que:

Os professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional. Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar [...], entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar. Como um professor iniciante se situa diante disso? Que dilemas se colocam? Como trabalha? Que apoios busca? Que apoios lhe são oferecidos? Que condições reais favorecem ou não o seu trabalho de educador neófito? Que necessidades e carências sentem? (GATTI, 2012, p. 3)

É nesse sentido que pretendo contribuir. A partir de depoimentos dos próprios principiantes, desejo elucidar como eles estão vivenciando esse período, que estratégias utilizam para se inserir em sua rede e escola, que tipo de apoio recebem e que condições de trabalho lhes são oferecidas para a sua socialização.

A tônica do estudo é estabelecer uma perspectiva relacional entre diferentes subcampos, ou seja, perceber como esse processo é vivido por

professores iniciantes em diferentes redes no Rio de Janeiro, trazendo à tona convergências e divergências. Por rede entendo um conjunto de unidades escolares que possuem certa autonomia e gestão própria, mas que estão interligadas por um nível central de administração ao qual estão subordinadas e devem “prestar contas” de suas atividades. A administração central dita certas normas válidas para todas as escolas e organiza de modo mais ou menos flexível – com ou sem a participação dos docentes – o currículo escolar, promovendo certo entrelaçamento e unidade entre as escolas. Mesmo tendo um grau de autonomia (que varia muito segundo a rede), as unidades se mantêm ligadas pelo nível central e seus docentes pertencem ao quadro geral da rede, mas também ao da unidade escolar, podendo transitar de uma escola ou unidade para outra, segundo critérios – ou necessidade - estabelecidos dentro de cada rede.

É possível desdobrar o problema da pesquisa nas seguintes questões de estudo: Como se dá a iniciação em serviço? De que estratégias o professor iniciante se utiliza para inserir-se nesse campo profissional? Como ele se percebe dentro desse campo? Qual o lugar que ele ocupa no contexto da rede e da escola? Como a escola recebe esse professor? Ele tem algum tipo de apoio? Que estratégias a escola utiliza para inserir esse docente em seu contexto de trabalho? Quais são os tempos e os espaços de formação que estão a serviço do docente iniciante na rede e/ou na escola em que atua? Existem momentos de discussão sobre o trabalho? Que tipo de relações são estabelecidas entre os novatos e o antigos? Como se configuram as aproximações entre os docentes? E entre coordenadores e diretores e os professores? Como diferentes redes ou escolas trabalham e oportunizam a formação desse iniciante? São percebidas diferenças nesse processo de socialização nas diferentes redes e escolas? São realidades muito díspares que geram condições muito diferentes para socialização desses iniciantes? Em que condições se organiza o trabalho docente em diferentes instituições e redes escolares? As políticas de avaliação vêm impactando na organização do trabalho dos entrevistados? Que dificuldades enfrentam os iniciantes? Como são atribuídas as turmas e como é realizada a organização destas? Há espaços institucionalizados que propiciam a troca de experiências entre novos e antigos e entre a equipe?

A relevância desse estudo se faz, a meu ver, a partir dos seguintes argumentos: o primeiro, já colocado, é que os estudos sobre professores iniciantes,

no Brasil, precisam de maior atenção e aprofundamento. O período de inserção à docência não está suficientemente esclarecido na realidade brasileira. O segundo baseia-se na compreensão de que estudos sobre o trabalho de docentes iniciantes podem fornecer elementos para pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente (LÜDKE; BOING, 2012). O terceiro é a “quase ausência” de estudos realizados sobre essa fase profissional, no Rio de Janeiro – como fica claro na revisão de literatura –, um estado cujos cursos de licenciatura são abundantes e a demanda por professores para as redes públicas e privadas também, ano após ano. Como se colocam, nesse cenário, escolas e professores iniciantes? E o quarto é a proposição de um enfoque diferente do que tenho visto nas pesquisas sobre o início da docência até o momento, qual seja: apreender aspectos da socialização e do trabalho de professores principiantes a partir do depoimento de docentes de diferentes redes do mesmo estado, com condições de trabalho diferentes, a fim de captar homologias e divergências nos modos de inserção a que são submetidos ou por que passam os professores.

A maioria dos estudos sobre socialização e inserção profissional a que tive acesso até o momento trabalha em uma perspectiva de aprofundamento da socialização de determinados agentes, em determinada(s) escola(s) ou em uma determinada rede. Dessa forma, o estudo em questão pretende, privilegiando outro recorte, focalizar a perspectiva de professores de diferentes redes para, a partir dela, apreender aspectos de sua socialização. Se, por um lado, percebe-se que não é possível dizer que esses professores estão sob os mesmos condicionantes, pois trabalham em espaços e situações bastante distintas (ainda que trabalhem no mesmo segmento de ensino), por outro, não se tem elementos suficientes para apontar que diferenças ou semelhanças existem e que implicações acarretam no trabalho e na constituição desses iniciantes.

O estudo foi realizado com professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil e que têm de um a seis anos de efetivo exercício. Em conformidade com o objeto em construção, privilegio como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas com professoras de três redes: duas públicas (uma municipal e uma federal) e uma privada.

Após a devida delimitação do problema, contextualização e justificativa da pesquisa, nesta introdução, esclareço que a tese está estruturada da seguinte



maneira: no primeiro capítulo, apresento a revisão de literatura realizada, que dialoga com as constatações a que chego nesta pesquisa.

No segundo, procuro evidenciar os principais interlocutores teóricos, que, com seus construtos, me ajudam a olhar para a empiria; construções que funcionam como grelha de leitura. A opção teórica varia entre um movimento indutivo e um dedutivo, de modo a evitar a blindagem de hipóteses *a priori*. Assim, alguns autores apresentaram potencial para as análises a partir do momento em que tive contato com o campo e, especialmente depois, quando as iniciei propriamente. Da mesma forma, a empiria me distanciou de outros que, a princípio, se mostravam muito relevantes. Entendo que esse movimento é próprio de toda atividade de pesquisa.

No terceiro, justifico as opções metodológicas que se fizeram em consonância com o objeto a ser construído, e foram se aperfeiçoando e desenvolvendo nas discussões com a orientadora e a banca, na primeira qualificação, bem como os caminhos percorridos e os desafios enfrentados.

O quarto e o quinto capítulos são dedicados às análises, quando procuro colocar em perspectiva homologias e diferenças nos modos de organização do trabalho dessas iniciantes nas redes em que atuam, discutindo as questões propostas para este estudo.

Por fim, faço algumas considerações calçadas na pesquisa realizada, como fechamento desse trabalho, mas não como encerramento das discussões feitas. Ao fechá-lo, na verdade, abro a possibilidade de novas leituras e questionamentos e levanto indagações, nascidas no decorrer desse processo, que me instigam e podem servir como pistas para outros estudos.