

2

Pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão da literatura

Tomo emprestada a metáfora do teatro, de Mariano (2006b), pois a julgo muito útil para a compreensão das características da fase inicial da docência, que vem sendo corroboradas por vários estudos, dentre eles: Veeman (1988), Tardif (2002), Marcelo García (1999), Huberman (1995), Freitas (2000) e Lima (2004). Mariano (2006b) compara o início da docência a uma peça teatral. Os professores, após muitos anos de escolaridade – hoje, cerca de 16 ou 17 anos (contando com o nível superior) –, entram em cena, passando do *estado de estudante* para o *estado de professor*. Ao se abrirem as cortinas, o professor está no palco. Passou de plateia a protagonista e, como lembra Freitas (2000), é esperado que o professor atue desde o primeiro dia de trabalho como um veterano, tendo as mesmas habilidades e competências e desempenhando as mesmas funções que um professor experiente. Essa peça, como Mariano (2006b) esclarece, ocorre em três atos: o choque da realidade, a sobrevivência e a descoberta. Não necessariamente nessa ordem, porque, diferentemente de uma peça teatral, não é possível prever e controlar o roteiro previsto, pois o percurso na escola sempre guarda muitas surpresas.

Quando o futuro docente ingressa na formação inicial, ele entra na “peça” como coadjuvante (estagiário), não podendo se responsabilizar sozinho por sua atuação no espetáculo. Nesse período, incorpora o papel de crítico ou especialista, achando que, quando entrar em cena, vai conseguir fazer tudo diferente e melhor. Nas palavras de Mariano (2006b, p. 19): “Ledo engano!”. Geralmente, não se encontra o que era esperado e há um choque, o choque da realidade! Ao chegarem lá, os docentes se deparam com cenários desarrumados, faltam peças importantes, há atores e atrizes mais experientes que desconfiam dos novatos e, por vezes, são pouco acolhedores, e ainda é encontrada, não raro, uma plateia difícil, quer por motivos disciplinares, quer por dificuldades de aprendizagem. Para completar, nos bastidores encontram-se, frequentemente, diretores estressados ou pouco acessíveis, coordenadores sobrecarregados, pessoas da limpeza reclamando que deixamos o palco sujo etc.

E aí vem o segundo ato: cada dia é um teste de sobrevivência. “O que estou fazendo aqui? Por que passo por tudo isso? Vou suportar isso?”. A sobrevivência é um teste de elenco. Os iniciantes entram em cena e são observados, nada mais nada menos, pelos diretores do espetáculo. O professor tem a sensação de que, nesse teste, diante da primeira gagueira, tropeção ou esquecimento do texto, ele será desclassificado. Nesse percurso, vários abandonam o palco e outros permanecem, pelos mais diversos motivos. E os que permanecem, por que e como conseguem sobreviver? Uma das respostas pode estar no terceiro ato: a descoberta.

Mariano arrisca dizer que um dos motivos que mantém o professor na profissão é o “amor compromissado: o amor enxerga tanto as limitações da atuação quanto a frustração da plateia”. E o espetáculo continua. O espetáculo nas escolas é diário, tem sempre uma grande plateia a esperar pelo professor, e o processo é contínuo. “Estudando, ensaiando e atuando... estudando, ensaiando e atuando...” (MARIANO, 2006b, p. 24), o professor vai conquistando seu espaço. Isso não significa que algum dia os problemas terminarão. Significa, tão somente, que aos poucos ele vai construindo sua trajetória profissional, socializando-se e tornando-se mais experiente e confiante, adquirindo saberes que vão auxiliando nessa caminhada.

Reconhecendo a complexidade dessa “peça de teatro” e a necessidade de compreendê-la melhor, propus a presente pesquisa sobre o trabalho de professores iniciantes. Nesse percurso, busquei trabalhos que pudessem contribuir, dialogar e mostrar em que estado se encontram os conhecimentos a esse respeito e que me dessem subsídios para delinear, de forma mais precisa, os contornos desta investigação.

Logo no início, encontrei o estudo de Mariano (2006a) que muito contribuiu para a delimitação do problema de minha pesquisa, uma vez que realizou uma espécie de estado do conhecimento sobre professores iniciantes, a partir de pesquisas realizadas no Brasil. Também a síntese de Papi e Martins (2010) foi um importante ponto de partida. Uma das estratégias utilizadas nessa revisão foi a busca de trabalhos de autores brasileiros e estrangeiros de referência que vêm se dedicando ao estudo dessa temática, tais como: Carlos Marcelo García, Denise Vaillant, Agnès Van Zanten, Emília Freitas de Lima, André Luiz Sena Mariano, Silmara Papi, entre outros. E as referências desses trabalhos foram

me levando a outras. Além disso, a participação em fóruns e congresso específico sobre professores principiantes foi importante nesse sentido.

A presente revisão também contou com a busca de trabalhos produzidos nos últimos anos, cujos resumos estão disponíveis no banco de teses da CAPES, e com trabalhos disponíveis nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (cf. CORRÊA; PORTELLA, 2012). Essas foram as principais estratégias utilizadas para que eu chegasse ao conjunto de trabalhos que privilegio nesta revisão. Não é meu objetivo esgotar as pesquisas a esse respeito, pois seria inviável. Esclareço, então, as formas como selecionei os trabalhos que retomo, reconhecendo que esta é apenas uma maneira de fazê-lo, a que considere mais pertinente.

Mariano (2006a) desenvolveu um estudo sobre a construção do início da docência a partir de trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e na ANPEd, num recorte de dez anos (1995-2004). Resgatou e analisou todos os trabalhos apresentados nesses eventos – representativos do campo de pesquisa educacional no Brasil – que tinham como foco o período inicial da docência. O trabalho de Mariano (2006a) faz-se importante para situar em que momento as pesquisas sobre o período inicial da docência se encontram nos estudos brasileiros, e me ajudou a pensar rumos possíveis para a pesquisa que desenvolvi. O autor observou que, em alguma medida, há consenso entre os estudos a respeito das principais características e dificuldades que marcam o período inicial da docência. Solidão, sentimentos de ansiedade, insegurança, medo e a indisciplina dos alunos aparecem como características e/ou dificuldades recorrentes em estudos nacionais e internacionais e nos trabalhos analisados. Além dessas marcas, existem outras que, apesar de não aparecerem em todos os estudos, também são muito frequentes, quais sejam: dificuldade de relacionamento com os pais; atendimento às diferenças individuais dos alunos; dificuldade de articular teoria e prática; dificuldade em manter a motivação dos alunos. Essas mesmas características são corroboradas pelo estudo de Freitas (2000), que, além disso, chega a outras constatações a respeito das estratégias de socialização dos professores iniciantes em escolas urbanas e rurais de Minas Gerais, conforme destaque mais adiante. Também Lima (2004), em suas reflexões a partir de pesquisas brasileiras sobre o início da docência, confirmou as

características e as dificuldades encontradas nesse período da carreira, corroborando a literatura existente.

Mariano (2006a) encontrou, num recorte de dez anos (1995-2004), 24 trabalhos versando sobre o início da docência, o que corresponde a 0,3% dos estudos apresentados na ANPED e no ENDIPE. Dentre esses trabalhos, 6 foram apresentados na ANPED: 2 pôsteres e 4 trabalhos; e 18 foram apresentados no ENDIPE: 10 na categoria trabalho, 7 na categoria pôster e 1 que o autor classificou como “outros”. O tema da socialização no período inicial da docência aparece com destaque, ainda que, a meu ver, isso não signifique que venha sendo muito estudado nos últimos anos, porque apenas 6 trabalhos o apontaram como principal temática: um realizado com professor do ensino superior e, os outros, com professores da educação básica, principalmente das séries iniciais. Chamou-me a atenção, também, que nenhum dos 24 estudos tenha vinculação com universidades do Rio de Janeiro, o que não significa, necessariamente, a ausência de pesquisas sobre o tema no Estado. Todavia, não posso negar que essa temática que, em geral, tem recebido pouca atenção no Brasil, pode estar ainda mais afastada dos estudos no contexto do Rio de Janeiro. Atualmente, tenho conhecimento da pesquisa de Maria das Graças Nascimento, da UFRJ, que está sendo desenvolvida no Rio de Janeiro e versa sobre professores iniciantes, conforme apresentado no Encontro Luso-Brasileiro de Trabalho Docente (2011).

Também se faz importante destacar o trabalho de Papi e Martins (2010). As autoras fizeram um balanço sobre professores iniciantes a partir de estudos realizados no Brasil, no sentido de apontar a tendência dessas pesquisas. São analisados trabalhos apresentados na ANPED, nos GTs: 4 (Didática), 8 (Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação), nos anos de 2005, 2006 e 2007, ou seja, em reuniões da ANPED subsequentes às que Mariano (2006a) focalizou; pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES (mestrado e doutorado), no período de 2000 a 2007; a pesquisa de Brzezinski (2006), em que a autora elaborou o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação; e os dados apontados por Mariano em trabalhos apresentados na ANPED em 2005 e 2006. Em relação aos trabalhos apresentados na ANPED nos referidos anos, foram selecionados 14, os que trataram de questões relacionadas ao início da docência, o que corresponde a 5, 93% do total dos trabalhos apresentados nos GTs indicados. Isso vem reforçar as constatações de Lima

(2004) e Mariano (2005 e 2006a) de que o período inicial da docência ainda é pouco privilegiado nas investigações em nosso país. Como as próprias autoras destacam, em relação ao teor das pesquisas, também há convergência em relação aos resultados de Mariano (2006c): “a maioria das pesquisas enfatiza [...] os processos de constituição da prática do iniciante, seus saberes, socialização profissional, pontuando, inclusive, dificuldades e possibilidades utilizadas pelos professores para resolvê-las” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 48). Do ponto de vista da localização das instituições a que se vinculam, percebeu-se uma concentração em instituições do estado de São Paulo (PAPI; MARTINS, 2009). A este Estado estão ligados onze trabalhos. Dos outros três, um encontra-se vinculado ao estado da Bahia, um ao do Rio de Janeiro e um ao do Rio Grande do Sul. Metade dos trabalhos vincula-se à UFSCAR, o que indica a importante contribuição dessa universidade no que se refere a pesquisas sobre professores iniciantes. Observei que na instituição existem grupos de estudos e de pesquisa que vêm se dedicando à temática do início da carreira docente. Daí decorre minha hipótese de que essa concentração no estado de São Paulo esteja ligada à existência desses núcleos de pesquisa, que parecem ter uma produção significativa na área.

O levantamento no Banco de Teses da CAPES feito por Papi e Martins evidenciou que, nos oito anos pesquisados, foram encontrados 54 trabalhos sobre o período inicial da docência. As autoras os dividiram em três grandes grupos: a) o que “analisa diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais”; b) o que “faz referência mais especificamente à formação inicial”; c) e o grupo “em que as pesquisas demonstram ter, por seus títulos, um caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 50-51). Nesse último grupo estão apenas três trabalhos.

Também buscando contribuir para a sistematização/organização do conhecimento atual a respeito de professores iniciantes no Brasil, Corrêa e Portella (2012) realizaram revisão de estudos sobre a temática seguindo os mesmos critérios privilegiados por Papi e Martins e elaborando nova síntese dos últimos anos, a partir da síntese anterior (PAPI; MARTINS, 2010). O *corpus* da pesquisa é constituído pelos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED em 2008, 2009, 2010 e 2011 e pelos trabalhos registrados no banco de teses da CAPES, nos anos de 2008, 2009, 2010. O trabalho reitera as constatações

anteriores no sentido de afirmar que a temática, apesar de relevante, ainda tem pouca ênfase nos estudos brasileiros. De um total de 198 trabalhos, foram encontrados apenas 4 sobre o assunto, no recorte de quatro anos da ANPEd, considerando os GTs de Didática, Formação de Professores e Sociologia da Educação. No banco de teses da CAPES, nos anos supracitados, foram encontrados 31 trabalhos, que foram divididos em três grupos: a) o ligado à formação inicial; b) o que apresenta questões sobre a prática pedagógica e a inserção do professor iniciante no campo profissional; c) o que se refere à formação no período de iniciação. No segundo grupo está a maior parte dos trabalhos encontrados, perfazendo um total de 21. No primeiro, situam-se 4 trabalhos, e, no terceiro, 6. Diferentemente do que encontrou Mariano (2006a), que aponta uma quantidade um pouco maior de trabalhos sobre socialização profissional, Corrêa e Portella (2012) encontraram apenas 2, dentre os 31, que se concentram nesse eixo. Convergindo com a síntese de Papi e Martins (2010), não foram encontrados trabalhos que relacionem professores iniciantes e sucesso escolar, ou professores bem sucedidos. De modo mais geral, as constatações de Corrêa e Portella (2012) apontam: necessidade de que se estudem professores iniciantes em diferentes níveis de ensino; concentração de estudos sobre início da docência no Estado de São Paulo – convergindo com as sínteses de Mariano (2006a) e Papi e Martins (2010) – e pesquisas esparsas em outros estados; ausência de pesquisas no Rio de Janeiro; necessidade de considerar também professores iniciantes que atuam em estabelecimentos privados e/ou conjugam matrículas em setores públicos e privados. Priorizar a escola pública não significa desconsiderar o contingente que atua fora dela ou que a conjuga com emprego na rede privada, já que se concebe que condições diferentes podem produzir socialização, práticas, enfim, professores diferentes. Se, por um lado, a constatação de um número significativo de pesquisas em São Paulo mostra a relevância da contribuição de universidades desse estado para a elucidação da temática, por outro, revela a necessidade de que esses estudos sejam ampliados para outras realidades, uma vez que não se pode generalizar as dificuldades, a socialização, os saberes profissionais, os programas de iniciação e as práticas de iniciantes, sem levar em conta os contextos em que se inserem. Assim, as pesquisas é que poderão fornecer subsídios para fazê-lo (CORRÊA; PORTELLA, 2012, p. 234).

Marcelo García (1999) destaca uma investigação que teve início em 1988, ao ter seu projeto aprovado pelo Centro de Investigação Educativa, sobre o processo de ensinar a aprender nos primeiros anos de docência. A pesquisa foi realizada em Sevilha e Granada, e seu objetivo foi captar informações sobre os principiantes e seu processo de socialização. Foram entrevistados 107 professores, que também responderam a um questionário. Algumas das principais constatações do estudo foram: os principiantes desejam aperfeiçoar-se, tendo plena consciência de que sua formação é incompleta; os primeiros anos de docência são difíceis, tanto pessoalmente, como profissionalmente; os professores iniciantes diferem entre si em função dos contextos em que atuam; os problemas enfrentados pelos docentes daquele grupo se ligam mais a aspectos didáticos do que a aspectos pessoais ou organizacionais (cf. MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113).

Em estudo realizado por Freitas (2000), em escolas urbanas e rurais de Minas Gerais, focalizando a socialização de professores iniciantes, foram consideradas três dimensões do processo: biográfica, relacional e organizacional (FREITAS, 2000, p. 22). Nessa pesquisa concluiu-se que, ao professor iniciante, era reservado o lugar de aprendiz, sendo este menos ouvido que os demais. Outra constatação foi a de que o tempo de experiência se configura como uma forma de diferenciação dos professores quando da atribuição ou escolha das turmas. Os resultados (sucesso ou fracasso) das turmas influenciam o reconhecimento e a valorização dos professores. Consequentemente, os professores novatos que pegam as turmas mais difíceis – e sobre as quais a escola não tem grandes expectativas – só conseguem esse reconhecimento ao longo do tempo, conforme lecionam em turmas melhores, reforçando-se a crença nos alunos mais capazes e trabalhando pela reprodução do sistema existente. A autora concluiu que as escolas carregam em si uma contradição: o desejo de transformação e, ao mesmo tempo, as prerrogativas de sua perpetuação; e vários professores vivem essa ambiguidade já em seus primeiros anos de profissão. Apesar de não ter essa intenção consciente, a escola impõe um modelo contraditório ao professor iniciante na sua socialização, fruto das condições de trabalho oferecidas, em que o reconhecimento só vem quando o mesmo passa a trabalhar em turmas com melhores desempenhos escolares.

Ao estudar professores iniciantes em seu espaço de trabalho, Soares (2008) desenvolveu estudo com quatro professoras iniciantes dos dois primeiros ciclos do

ensino fundamental (séries iniciais), que pertenciam a três escolas diferentes da rede municipal de Pernambuco. Teve como objetivo apreender o papel das escolas no acolhimento e inserção das iniciantes, as necessidades dos professores e situações geradoras de apoio da parte deles, bem como a sua visão da formação inicial no momento em que passam a vivenciar a docência, em um movimento de reflexão a partir das situações de trabalho. Sobre a escolha da escola, constatou que, após o concurso público de provas e títulos e a entrega de exames médicos, as docentes participaram de um período de integração (16 a 20 horas) para receber informes sobre o funcionamento e a política da rede, e foram lotadas de acordo com a sua escolha, dentro da disponibilidade de vagas nas escolas, conforme a respectiva classificação no concurso. Verificou também que o acolhimento foi diferente, de acordo com a escola. Em uma, coordenação e direção consideraram desnecessária uma atenção específica às iniciantes, uma vez que eram concursadas e foram bem colocadas no certame. Em outra, a apresentação das professoras às turmas foi feita por estagiários que estavam responsáveis pelas turmas no momento em que as novatas chegaram. O que a autora observou é que essas escolas não pareciam se ver como instâncias de formação de professores iniciantes e não tomavam para si essa função, tratando os principiantes como “iguais” aos mais experientes. Isso sugere a existência de um “olhar de prontidão” em relação aos iniciantes, predominante nas três escolas, e com o qual a autora entende que é preciso romper.

No que tange à delegação das turmas, Soares constatou que houve variação entre as escolas e que os critérios não são coincidentes, ficando a cargo de cada unidade escolar. Uma dá preferência aos professores que desejam seguir com a turma para o ano seguinte. Depois, permite àquelas professoras que “sabem e querem alfabetizar” escolherem sua turma, e, por fim, as turmas que ficam são negociadas entre as demais docentes. Em outra escola, a preferência de negociação está entre as professoras mais antigas no estabelecimento, dando prioridade às que querem seguir com a turma. As outras turmas ficam com as professoras mais novas. A última escola adota o critério de sorteio e, quem chega após o início do ano, fica com a turma que estava com estagiário. A pesquisa revela também cinco formas de perceber e vivenciar por essas docentes o choque com a realidade:

- 1) Preocupação com a responsabilidade da função docente e a receptividade dos alunos;
- 2) Constatação do distanciamento entre as expectativas alimentadas durante a formação inicial e a

realidade enfrentada pela professora iniciante, com relação ao interesse dos alunos; 3) Surpresa com relação ao grau de violência e indisciplina dos alunos; 4) Sentimento de medo e constrangimento com relação à situação encontrada; 5) Confirmação da perspectiva em relação à realidade da escola pública e surpresa em relação ao nível de aprendizagem dos alunos. (SOARES, 2008, p. 7-8)

No que se refere ao apoio às principiantes, embora não se dê de modo idêntico nas escolas, as iniciativas podem ser divididas em dois grupos: ajuda no controle da (in)disciplina dos alunos e orientações relativas ao ensino, sendo predominante a primeira. Quando há auxílio referente ao ensino, estes se dão por parte das colegas professoras e são considerados por Soares como “táticas ocasionais”. A pesquisadora também mostrou que são poucos e/ou precários os espaços e os tempos que propiciam interação entre os docentes e, quando existem, nem sempre são bem aproveitados. Percebeu-se que, apesar das limitações de tempo e espaço que propiciam colaboração entre o coletivo docente, há disposição das iniciantes para expor suas dificuldades, buscando espaços informais de interação com a direção ou com outros professores, indo à sala deles, por exemplo.

Guimarães expõe constatações de pesquisa realizada com jovens professores da rede municipal de educação de Goiânia, no período de agosto de 2002 a março de 2005. O estudo visou compreender aspectos da socialização e da profissionalização de professores recém-ingressos na profissão e na rede, para esclarecer como e com que apoios jovens professores dessa rede constroem “conhecimentos, habilidades, convicções, atitudes próprias da docência no âmbito do exercício profissional” (GUIMARÃES, 2006, p. 138). Entendendo que a socialização acontece ao longo da vida profissional, mas também reconhecendo a importância desse período inicial de trabalho para a construção da identidade profissional e adesão à carreira, buscou elucidar como se socializam os novos docentes, que apoios buscam, qual o peso do sistema local de ensino e da organização da escola e da formação profissional nesse contexto (GUIMARÃES, 2006, p. 139).

A pesquisa contou com vinte e um professores, que responderam a questionários, participaram de entrevistas semiestruturadas e de grupo focal. Conforme explicita, em uma análise mais ampla, não foram encontradas políticas para o professor novato. Quase todas afirmaram terem sido “jogadas” na rede sem qualquer assistência de seus próprios colegas da escola em que trabalham. Quando houve algum tipo de assistência, isso se deu por conta da sensibilidade de algum

coordenador ou colega. O apoio dos colegas mais experientes não ocorreu na proporção em que se tinha expectativa. Dessa forma, o autor pondera que, assim como as instituições responsáveis pela formação inicial do professor, a escola também parece considerar os licenciados como “prontos” para assumir sua função. Isso corrobora os achados das pesquisas levantadas por Mariano (2006), Soares (2008), Freitas (2000) e Van Zanten e Rayou (2004), entre outras.

Além disso, o trabalho evidenciou que os professores, diante dos problemas e da falta de apoio, buscam ajuda de todos os lados: parentes professores, ex-colegas de curso, na literatura estudada na graduação (raramente) e colegas da mesma escola. O apoio que vem destes últimos aparece sem muito destaque. Outra constatação é que, ao contrário do que se supunha, os encontros coletivos (reuniões, planejamento etc.) pouco ajudam o novo professor, tendo principalmente a finalidade de catarse ou de passar informes (GUIMARÃES, 2006, p. 146). Várias professoras, dada a insegurança própria dessa fase, sinalizaram a falta de alguém para dizer: “faz assim que dá certo”; ou ponderaram: “ninguém me diz nada”. Os iniciantes não fizeram menção à relação com os pais, o que leva a pensar que, para eles, isso não é uma questão relevante.

Um aspecto que saltou com força na pesquisa foi o de que o modo como o trabalho está estruturado na rede traz muitas consequências para a socialização e para a inserção do novo professor. Os professores sinalizaram que o modo de organização da rede trazia dificuldades para o seu trabalho.

Outra investigação que trouxe constatações importantes sobre os novos professores foi realizada por Van Zanten e Rayou (2004), com o objetivo de compreender como os jovens professores enfrentam a nova situação de trabalho. Eles reproduzem ou rompem com os hábitos profissionais dos mais antigos?

A pesquisa foi realizada com professores do 2º segmento do Ensino Fundamental (*Colege*). Foram entrevistados 40 novos docentes – entre 23 e 30 anos –, e também 8 estagiários que, em uma parte do estágio do IUFM¹, já são responsáveis por uma turma. Também participaram da pesquisa 43 professores mais experientes – entre 42 e 60 anos – para compreender o olhar dos mais velhos sobre os mais jovens. Nesse trabalho, Van Zanten e Rayou dão ênfase aos depoimentos dos mais novos. A investigação abrangeu professores de 12 colégios, públicos e

¹ *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* – Instituto Universitários de Formação de Mestres, na França – IUFM

privados. Na entrevista, os aspectos enfatizados foram: formação, atividade em classe, integração no estabelecimento, a relação com a carreira e com o meio profissional e ética profissional (VAN ZANTEN; RAYOU, 2004, p. 14).

Dentre os achados da pesquisa, destaco que os jovens professores não demonstram disposição em trabalhar como os seus antecessores. Isso se intensifica quando percebem as disparidades entre o conteúdo da sua própria formação, os programas escolares e as competências realmente adquiridas pelos alunos. “Eles constatarem que o estatuto que lhes atribui um lugar no sistema não é mais suficiente para lhes dar as chaves de sua profissão” (VAN ZANTEN; RAYOU, 2004, p.59 – tradução livre da autora). Então, vão buscar neles próprios meios de mobilizar várias facetas de sua socialização dentro das múltiplas tarefas a desempenhar.

Diante da concentração de jovens professores nas periferias de Paris, Van Zanten e Rayou percebem que esses professores desenvolvem estratégias de sobrevivência em situações difíceis. Essas estratégias são múltiplas e se apresentam como formas de suportar as situações adversas e conviver com os alunos sem maiores problemas. Alguns falam da aceitação do cargo em um lugar mais difícil e da tentativa de galgar uma pontuação que lhes permita a transferência para um lugar melhor ou mais perto de casa, ou seja, trabalham ali pensando em sair, com vistas a ir embora daquele lugar. Quando não conseguem sair, procuram reforçar os laços e a solidariedade com seus colegas mais jovens, criando uma equipe mais fortalecida. Para outros, estratégias de sobrevivência não dão conta e pensam em deixar a profissão, caso não consigam a “transferência salvadora”. Há os que encaram esse desafio como uma forma de crescimento, de “colocar-se à prova”, entendendo que, ao passar por aquela situação, sairão dela fortalecidos e capazes de enfrentar qualquer outra, ou seja, enfrentam esse período como uma etapa formativa, que apresenta problemas, mas também soluções, possuindo uma visão mais positiva da situação. Nesse caso, o apoio e o acolhimento de colegas mais jovens ou mais velhos da escola foram importantes. Observou-se que nem sempre o discurso do professor é coerente com o que ele faz, de modo que, às vezes, o professor se encaixa em vários perfis ao mesmo tempo.

Quanto às relações com os colegas, Van Zanten e Rayou destacam que, com a abertura do ensino médio e a descentralização da gestão da educação, surgiram novas necessidades nas escolas e o quadro profissional dos estabelecimentos se modificou. O número de funções aumentou e o coletivo de

trabalho e as relações entre esses profissionais tornaram-se mais complexos, tendo os novatos de lidar com essa complexificação na sua prática. Notou-se, por exemplo, que não há uma integração satisfatória entre os professores e os demais profissionais da escola. Isso ainda é mais evidente nas escolas públicas menos favorecidas, onde as demandas são mais frequentes e as questões a serem tratadas, mais difíceis. A dificuldade nas relações com esses profissionais varia de acordo com suas funções. Há insatisfação dos professores pela falta de definição do papel que desempenham, por questões de horário, de formação, de disponibilidade, por regulação das informações dadas aos professores sobre os alunos etc.

Com relação aos colegas professores, vários fatores contribuem para desvalorizar a importância dos pares na socialização dos novatos. Há um grupo composto tanto por novos como por antigos que pensa não ser possível dar respostas profissionais às dificuldades dos novatos. Nesse caso, as dificuldades por eles enfrentadas viriam mais de déficits pessoais que da falta de experiência, e sua superação, portanto, dependeria de uma reconfiguração dos próprios novatos. Esse aspecto faz com que muitos novos professores evitem revelar suas dificuldades para os seus pares. Alguns deles, inclusive, parecem ter certo orgulho em contornar sozinhos os problemas e aprender a profissão solitariamente. Outro grupo, entretanto, compreende que se deve separar o *metiér* – como um conjunto de saberes (*savoir-faire*) que podem ser adquiridos progressivamente e com a ajuda dos pares – da pessoa, sendo importante que o iniciante revele suas dúvidas, solicitando ajuda aos colegas. Os autores pontuam que houve variação na disposição dos mais antigos em ajudar. Houve novatos que solicitaram ajuda e foram rechaçados por colegas, os quais lhes sugeriram que eles superariam esses dilemas com a própria experiência, e houve aqueles que se surpreenderam positivamente com o apoio obtido. Outro fator que dificulta a colegialidade entre os docentes é a concepção que a maioria tem da estrutura das disciplinas, que se coloca como obstáculo à possibilidade de ultrapassar fronteiras disciplinares. A forma como está estruturado o trabalho docente no quadro organizacional, trabalho exercido, na maior parte do tempo, solitariamente em sala de aula, também contribui para a desvalorização de uma colegialidade. A maioria vê nessa prática uma vantagem, por pensar que tal organização oferece certa “autonomia”. Há um grupo de jovens professores, porém, que não vê só vantagens nisso. A rotatividade de professores no quadro organizacional é outro empecilho à criação

de um grupo mais coeso e solidário nos estabelecimentos. Essa mobilidade, muito comum no início da carreira, desestimula a construção de equipes mais integradas.

Van Zanten e Rayou (2004) também constataram a existência de clivagens entre docentes novos e antigos. Há uma aproximação geracional que se dá por interesses comuns, por uma mesma posição no ciclo da vida, por visões mais próximas em relação aos alunos e pela forma de encarar a profissão. Observou-se que os jovens professores tendem a manter uma distinção entre a vida na escola e a vida fora dela, talvez porque o trabalho já lhes demande um enorme envolvimento pessoal e emocional. Os jovens, sobretudo, valorizam muito essa aproximação geracional, ainda mais em estabelecimentos difíceis, onde, geralmente, encontram-se colegas na mesma condição que eles (expatriados, longe de casa, isolados da família e dos amigos). Observa-se que as clivagens por grupo de idade marcam também a visão dos professores em relação aos alunos, à área do conhecimento e ao ensino. As clivagens de idade se conjugam com outras, em função da graduação (títulos e vínculos de emprego) e da disciplina escolar ministrada.

O estudo mostrou também que os mais jovens têm expectativa de suporte. Alguns desejam, sobretudo, receber informações sobre o contexto e sobre suas próprias capacidades pessoais pela observação de suas práticas, como forma de auxílio e encorajamento. Outros pensam ser possível e necessário discutir os problemas, observar os outros (colegas) e compreender seu ponto de vista para progredir no início da carreira. Nos estabelecimentos mais difíceis, as trocas tendem a ser mais intensas, constituindo-se em um “suporte moral”. Essa busca de suporte acontece mais frequentemente em momentos informais, como o recreio, o café, entre as aulas etc. Acontecem verdadeiras catarses, sem que isso se transforme necessariamente em uma reflexão educativa e pedagógica sobre as questões levantadas. Tanto os novos docentes como os mais antigos parecem preferir que as trocas aconteçam em momentos informais. Os jovens são mais abertos ao auxílio e às críticas.

Van Zanten (2008), estudando dois colégios da periferia de Paris, notou como os professores se organizam e que estratégias desenvolvem para lidar com as duras realidades enfrentadas, fornecendo pistas para o estudo realizado por mim. Na pesquisa foram feitas entrevistas com 38 docentes; 20 com agentes não docentes; 4 com diretores; e 36 com alunos e com um pequeno grupo de pais. O objetivo do trabalho foi identificar diferentes elementos que estão em ação na

socialização profissional dos docentes *in situ*, na França, e o tipo de regulação de que são dependentes. A autora parte do princípio de que, nesses estabelecimentos, a grande distância entre o estereótipo de um aluno comum ou “ideal” forjado durante a formação inicial, de um lado, e as condições reais de trabalho, de outro, reforçam a importância da socialização secundária, em uma situação concreta. Além disso, enfatiza o papel central dos alunos na construção identitária do professor, ainda que não se possa desconsiderar a influência dos colegas e dos chefes do estabelecimento. Parece interessante destacar, nesse momento, principalmente, o que o estudo mostra sobre a socialização pelos alunos e pelos pares. Van Zanten (2008) explicita que, para lidar com os alunos, os professores desenvolvem *estratégias de sobrevivência* ligadas a duas lógicas: a de positividade dos alunos, no caso dos professores, relacionada, em maior grau, à *fraternização* com os mesmos, uma busca de proximidade e identificação, e, no caso das professoras, à *compaixão* pelos alunos; e a outra, mais profissional, em que os docentes adotam um ponto de vista que os leva a entender aquele terreno como um momento de experimentação e aquisição de um *know-how* que poderá ser aproveitado em outras realidades, uma vez que grande parte se vê naquele contexto “de passagem”. Muitos fogem daquela realidade, quer abandonando a profissão (o que é menos frequente, naquele contexto), quer adotando posturas de desengajamento profundo.

Conforme a autora, essas *estratégias de sobrevivência* ajudam a enfrentar as dificuldades durante o período inicial, por alguns anos. Mas, para permanecer naquele contexto insatisfatório, sem que haja fuga real ou virtual dos estabelecimentos, os docentes passam por uma *adaptação contextual*: “trata-se de uma construção mais complexa de um modelo prático daquilo que é possível, pertinente e aceitável fazer nos estabelecimentos com públicos mais difíceis” (BURGUESS apud VAN ZANTEN, 2008, p. 204).

Uma dimensão dessa adaptação seria o desenvolvimento de diversas técnicas, em uma combinação ou elaboração complexa das *estratégias de sobrevivência*. Outra seria a adequação das expectativas, dos objetivos e conteúdos das atividades de ensino ao “suposto nível dos alunos”. A expectativa dos resultados dá lugar à expectativa de motivação e de aquisição de confiança por parte dos alunos. Permanecer nesse tipo de estabelecimento provoca uma mudança nas práticas e nos princípios que guiam essas práticas. Leva os docentes

a desenvolverem uma *ética profissional contextualizada*, que se funda num olhar positivo sobre a clientela (às vezes pela desqualificação dos pais), mas geralmente isso caminha junto com uma visão negativa da capacidade intelectual dos alunos. No papel dos professores, o caráter humanitário predomina sobre o de transmissor de conhecimento. Essa *adaptação contextual* evidenciou-se na pesquisa realizada por Van Zanten (2008) como a orientação dominante entre os docentes – uma minoria – que permanecem nesses estabelecimentos sem uma postura desencantada. Renuncia-se a uma perícia baseada na formação, para desenvolver uma competência baseada na reflexão sobre a experiência, elaborada coletivamente com colegas e especialistas.

A pesquisadora aponta também que, geralmente, os professores entendem e sentem a socialização como um processo individual, o que converge com os resultados da literatura nacional, como já destacado quando fiz referência à solidão e ao isolamento como características do início da docência. Apesar disso, o estudo mostrou que as dificuldades enfrentadas no dia a dia produzem fortes aproximações entre colegas. Entretanto, isso não se dá entre todos eles. Várias clivagens aparecem nessa aproximação entre os pares. A que se destaca é a oposição entre novos e antigos. A existência de uma forte ligação entre os “antigos” favorece a transmissão dos valores e formas de fazer aos “novos”. E, nesse sentido, as orientações oficiais não exercem grande influência, mas a solidariedade pode desempenhar um papel essencial de regulação informal dos alunos, sem a necessidade de apelar aos diretores dos estabelecimentos. O descompasso entre os programas a serem cumpridos e o nível dos alunos também leva os mais novos a recorrerem aos mais antigos, no que se refere às suas escolhas e maneiras de fazer. Esse aspecto, entretanto, foi observado com mais frequência em uma das escolas onde há uma estabilidade maior entre os professores. Na outra escola, a grande rotatividade dificulta esse tipo de relação, e os novos docentes fazem uma aproximação mais geracional. Quando acontece, a relação entre os docentes ou o trabalho em equipe aparece mais como uma forma de manter relações afetivas, um meio de agir com os alunos e reforçar sua forma identitária, do que propriamente uma maneira de atingir os objetivos pedagógicos. Alguns poucos grupos, em que se juntam antigos e novos, conseguem fazer do trabalho em equipe uma forma de desenvolvimento profissional e de pensar a melhoria da escolarização de seus alunos.

Ferreirinho (2005) estudou práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, com a intenção de evidenciar como se apresenta esse processo, com que normas e práticas eles se deparam na escola e que influenciam a sua vida profissional dentro da instituição em que trabalham. Realizou entrevistas com seis professores iniciantes de uma escola pública do município de São Paulo e fez observações na sala dos professores, onde se dava a maior parte das interações entre os docentes e entre docentes e a equipe técnico-pedagógica da escola. A partir das entrevistas e do posicionamento teórico assumido, a autora chegou a quatro eixos de análise: (1) a mudança de situação funcional; (2) a escolha da escola de ingresso; (3) a escolha de períodos e turmas; (4) relacionamento com a equipe técnica e com os colegas. Conforme destacou, esses aspectos se mostraram fundamentais para a compreensão da socialização como constituição do *habitus* do ser professor e para elucidar a posição que o professor iniciante na carreira ocupa na instituição, já que essa carreira é, sobretudo, uma questão de posição, de hierarquia, de poder, de vantagens e desvantagens ligadas ao capital tempo (FERREIRINHO, 2005, p. 4). A mudança de situação funcional, uma vez que as professoras entrevistadas viviam em situações precárias e instáveis de contratação, apresentou-se como um ganho para elas. Do ponto de vista da carreira, passaram a gozar e a partilhar um estatuto profissional. Apesar de só metade do grupo ter menos de quatro anos de docência, o estudo mostrou que elas viviam num eterno recomeço, pois cada novo ingresso representava realmente um reinício na profissão. Ao ingressar por concurso público na rede, começaram novamente, como efetivas, mas principiantes, na posição subalterna de quem recomeça. E recomeçar significou, entre outras coisas, “escolher” escolas da periferia para trabalhar, ficar em turnos intermediários e calar-se ou perceber suas falas menos consideradas, devido à posição que ocupavam. Reiniciar como efetivo significava gozar das vantagens de uma situação funcional mais estável e, ao mesmo tempo, submeter-se à condição de iniciante.

Em relação à escolha da escola, a pesquisa mostrou que se trata de uma escolha às cegas, em que as professoras se amparam nas colegas da fila e também de uma escolha pré-determinada, situação em que aqueles que obtiveram pior pontuação vão para os lugares mais distantes de suas casas e com características diferentes de seu bairro de origem. No que se refere à destinação das turmas e séries, ficou evidente, nesse caso, que não se trata de pegar turmas difíceis, mas

escolas consideradas difíceis ou complexas e destinadas aos mais novos na carreira. Parece que a questão das dificuldades que seriam encontradas era anterior à escolha das turmas, pois esbarrava, primeiramente, na escolha da escola, ou seja, ao “escolher” aquela escola, já se estaria fadado a trabalhar com turmas mais difíceis. As relações com a equipe técnica e com os colegas aparecem marcadas pela hierarquia e disputa de poder. Apresentam maior legitimidade os professores com mais tempo de efetivo exercício e maior pontuação. Mesmo quando as professoras novas têm tanto ou mais tempo de exercício profissional que as docentes mais antigas na escola, estas dispõem de maior poder e prestígio, porque os anos de exercício fora daquele estatuto não são considerados. A autora conclui que o grande capital simbólico que estrutura as relações e as trocas na carreira do magistério é o tempo. Não qualquer tempo, mas o tempo contado a partir da inserção na carreira, naquele estatuto profissional, com regras e normas próprias.

Papi (2012) buscou analisar desafios vividos por principiantes considerados bem sucedidos no seu desenvolvimento profissional. Em uma fase exploratória, fez grupos focais com gestores e pessoas da Secretaria Municipal de Educação (SME) para chegar a professoras iniciantes consideradas bem sucedidas na rede. Realizou um estudo de caso com duas professoras iniciantes da rede pública de um município do estado do Paraná. Acompanhou as duas professoras durante quatro meses, cada uma em sua respectiva escola e fez três entrevistas com cada. Como alguns dos aspectos que marcam o desenvolvimento profissional dessas principiantes, a autora aponta a fragilidade do trabalho colaborativo ou coletivo nas escolas; a influência dos dispositivos de controle (tais como as avaliações externas) influenciando a organização do trabalho docente; a centralidade do caráter técnico/individual da função docente em detrimento do seu caráter político/público; a intensificação do trabalho gerada por relatórios burocráticos de prestação de contas à gestão; a participação não intencional das professoras mais antigas que servem de modelo para as novatas; a atribuição à escola, pela SME, da responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos professores; a relação direta entre o sucesso dos alunos e a eficácia do professor, sem que sejam questionadas as condições e os limites em que a prática acontece, entre outros.

Com esse conjunto de pesquisas e também com os resultados de outras que aqui não evidenciei, posso esboçar algumas questões que vêm se manifestando na vida profissional de professores iniciantes. Não com a preocupação de generalizar,

mas atentando para algumas recorrências, faço uma breve retomada de constatações abordadas nesses estudos. Percebo que o tempo é fator de distinção entre novos e antigos, e não é qualquer tempo que conta. É um tempo que depende do tempo da docência na rede e do estatuto profissional ao qual está submetido o docente.

A fragilidade do trabalho colaborativo também é notória. E é comum escolas e professores mais antigos não se perceberem como formadores, ficando os novatos à mercê das circunstâncias, o que contribui, muitas vezes, para reforçar os sentimentos de isolamento e solidão. Além de faltarem espaços de colaboração, os que existem nem sempre são bem aproveitados. Apesar disso, várias pesquisas mostram que os principiantes demonstram disposição em expor suas dificuldades e buscar ajuda, até mesmo “cavando” espaços informais de interação.

Clivagens entre novos e antigos e aproximações geracionais são observadas em vários estudos. Parece que, na busca de fortalecimento e de pertencimento, esses grupos se destacam. Entretanto, essas clivagens são associadas também a outras que não podem ser desconsideradas. Do ponto de vista da interação e da inserção dos que chegam, esse pode ser um fator limitador para o desenvolvimento profissional, não apenas dos que iniciam, mas também dos mais antigos.

Outra questão que se faz relevante é que o modo como a rede e a escola estão estruturadas traz consequências importantes para a socialização e inserção do professor. E, nesse sentido, a pesquisa que realizei contribui para colocar em evidência alguns aspectos que se diferenciam na inserção de professores de redes diferentes e algumas das implicações que essas diferenças acarretam para o trabalho e a socialização de iniciantes.

O choque da realidade é apontado com maior ou menor ênfase em quase todas as pesquisas revisadas, podendo se manifestar, todavia, de variadas formas. A distância entre o ideal e o real do trabalho causa esse impacto e leva os novos docentes ao desenvolvimento de estratégias de sobrevivência.

A rotatividade docente nos quadros organizacionais não é incomum nos primeiros anos da docência. Diante de condições difíceis, os principiantes buscam maneiras de se posicionar melhor no espaço social da rede em que estão inseridos, fator que também coopera para dificultar a construção de uma colegialidade nas escolas, principalmente nas consideradas as “piores” escolas.

É perceptível que iniciantes costumam ocupar uma posição secundária em relação aos mais antigos, dadas as condições concretas que são oferecidas em início de carreira.

Tendo em vista o que as pesquisas revisitadas sinalizam e também o que vem sendo apontado nos estudos sobre a profissão docente de forma mais geral, reconheço, com Lüdke e Boing (2012), que a docência é um trabalho aparentemente fácil, mas, na verdade, é de uma enorme complexidade. Como alertam, ela depende da colaboração dos alunos; é um trabalho sobre (e com) o outro; envolve grande carga emocional; sofre de um isolamento estrutural; precisa fazer com que todos aprendam; necessita de uma articulação entre a teoria e a prática, ainda pouco privilegiada em nossos modelos formativos; etc. Vários desses fatores também são apontados por outros autores, como Tardif e Lessard (2011) e Dubet (2006).

Para responder a essa demanda, Lüdke e Boing propõem que a formação seja pensada a partir do trabalho, isto é, considerar o trabalho como eixo que inspire a formação inicial. Esse é o principal argumento dos autores em favor de uma formação que melhor atenda às demandas atuais do ofício. Conforme destacam, a aparente facilidade do trabalho docente logo se desmistifica quando o professor chega ao seu primeiro ano de docência com bom domínio teórico e não consegue “fazer aprender” metade dos seus alunos. O iniciante chega, muitas vezes, preparado, do ponto de vista teórico, para exercer sua função, mas realmente sem conhecer o interior da escola e a situação de trabalho. Nas palavras deles: “Como a coisa se passa ele só aprende ao passar pela coisa, ou seja, quando assume a situação de trabalho [...]” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 434).

Longe de propor um aligeiramento da formação teórica, Lüdke e Boing defendem maior articulação entre esta e a prática docente, em situações de trabalho, em consonância com a perspectiva de Nóvoa de uma “formação construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 9). Chamou-me a atenção o trabalho de Lüdke e Boing (2012) porque o estudo que desenvolvi, embora não tenha como foco a formação inicial, situa-se justamente nessa passagem da condição de estagiário, ou licenciando, para a condição de professor. É especificamente esse início de carreira, quando o professor se depara com o seu trabalho, que procurei apreender em alguns de seus aspectos. Porque fato é que o trabalho – especialmente nos seus primeiros anos – torna-se espaço formativo

com relevância ainda maior, dada a precariedade da articulação entre formação inicial e o trabalho real – por oposição ao trabalho prescrito do professor. Como já esclareceu Van Zanten (2008), a complexidade do trabalho e a distância entre o trabalho real e a formação demandam uma socialização secundária, *in situ*.

Entendo que os autores, ao reiterarem a importância de se estudar o trabalho para aprimorar e/ou modificar a formação inicial, reforçam também a justificativa dessa pesquisa que, ao priorizar o estudo do trabalho de professores iniciantes em diferentes redes, pode trazer elementos para pensar o desenvolvimento profissional de professores (desde a formação inicial), no seu processo de formação permanente.

A importância de estudar de perto o trabalho docente também é assinalada por Lessard, que chama a atenção para o fato de que os sociólogos da educação, com conhecimento das categorias de análise da sociologia do trabalho, vêm estudando, mais recentemente, o trabalho docente sob diversas óticas. No quadro do desenvolvimento dessas pesquisas, surge a demanda de que se estude o trabalho docente *in situ*, de modo a apreender o trabalho dos atores nas interações com o contexto, na perspectiva da análise da atividade, que privilegia a observação dos atores “de base” na escola, ou seja, no seu contexto real e o diálogo com os mesmos (LESSARD, 2009, p. 119).

Dessa forma seria possível observar o trabalho real, com toda a sua peculiaridade e criatividade, que está para além das prescrições. Embora a presente investigação não se caracterize nomeadamente como uma análise de atividade, aproxima-se de alguns de seus pressupostos, pois propõe uma aproximação do trabalho e da socialização de professores iniciantes a partir da narrativa desses atores “de base”, dialogando com eles sobre como vivem o início da carreira, como sentem o seu trabalho, sobre elementos que influenciam direta ou indiretamente no que realizam, sobre o que gostariam de fazer, mas não podem ou resolvem não fazer (LESSARD, 2009, p. 119). Aspectos que a interação com o pesquisador pode vir a esclarecer.

Como asseveram Barbier e Durand (2003, p. 104), um dos elementos de convergência do que se denominou “limiar da atividade” é o interesse pela construção de significações no “coração” da atividade, que se exprime designadamente pela centralidade e focalização nos processos narrativos e na elucidação da experiência vivida pelos atores.

Com Tardif e Lessard, entendo que o trabalho docente é complexo também porque, embora a sala de aula seja seu núcleo, não se limita a esta. Há uma parte importante do trabalho docente que está para além da sala de aula. Ser professor – e professor iniciante – envolve outras faces também importantes para o trabalho, tais como: situar-se no sistema escolar; envolver-se no contexto da rede em que atua; estabelecer relações com colegas; aprender o funcionamento institucional; dar conta de um currículo com tempos e prazos bem delimitados; lidar com outras categorias de funções, com as “[...] estruturas burocráticas e de instâncias ou poderes internos ou externos à escola que [...] controlam o trabalho docente ou interferem sobre ele”. Embora a célula básica do sistema escolar permaneça sendo a sala de aula, ao redor dela, multiplicam-se grupos, estruturas e dispositivos organizacionais cada vez mais complexos (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 81). Portanto, o estudo do trabalho docente compreende outros aspectos estruturadores que, conforme procuro expor nas análises, variam entre as redes estudadas. É interessante notar também, como esses mesmos autores chamam a atenção, que os professores constituem o “grupo de referência” da escola, ou seja, os demais grupos definem-se em função dele, mas, diferentemente dos médicos, por exemplo, eles são um grupo de referência que nunca chegou a ter controle do seu ambiente organizacional e nem a imprimir as normas do seu trabalho. Embora central na instituição escolar, o professor se encontra subordinado a outros grupos. É a inversão da subordinação.

Enfim, o sistema escolar e a escola como lugar onde os professores exercem o seu ofício não é apenas um espaço físico, é um espaço social, que engendra relações, modos de fazer, de planejar, organizar e repartir o trabalho. Não se pode ignorar, portanto que, embora os sistemas e as escolas possuam características estáveis, o seu modo de funcionamento pode variar significativamente. Esse é um dos motivos que me fizeram realizar uma pesquisa que compreenda diferentes redes de ensino, de modo a ter a possibilidade de observar aspectos que as aproximam, e outros que as distanciam.