

APRENDER NA E COM A PRÁTICA: A Inserção de Professores Iniciantes na Carreira e a Aprendizagem da Docência

Ginaldo Cardoso de Araújo¹

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado e toma como objeto de estudo a inserção de professores na carreira docente. Objetiva analisar como os professores iniciantes e as políticas públicas educacionais dos últimos anos, no Brasil, enunciam a inserção profissional na docência. Para tanto, o percurso metodológico da pesquisa foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu na análise de documentos oficiais que regulamentam as políticas públicas destinadas ao desenvolvimento profissional de professores, e a segunda etapa buscou reunir, por meio da realização de grupos de discussão, um conjunto de falas de professores iniciantes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Caetité, no Estado da Bahia. Com base na análise do discurso de inspiração foucaultiana, a materialidade empírica da pesquisa evidenciou que a inserção na profissão docente é enunciada pelos professores iniciantes e pelos documentos oficiais investigados como um período de aprendizado da docência no contexto da prática. Posicionados como profissionais-aprendizes, os iniciantes são conduzidos para aprenderem a lidar com o currículo da escola e o que ele estabelece sobre a gestão do planejamento, da disciplina, da metodologia de ensino, da avaliação, do material didático, do modo de relacionar-se com os estudantes, com a família e com a comunidade, constituindo, assim, uma prática docente em aderência às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: professores iniciantes; profissionais-aprendizes; prática docente.

LEARNING IN AND WITH PRACTICE: THE INSERTION OF BEGINNING TEACHERS IN THE CAREER AND TEACHING LEARNING

ABSTRACT

This article is an excerpt from a doctoral research and takes as its object of study the insertion of teachers in the teaching career. It aims to analyze how beginning teachers and educational public policies in recent years, in Brazil, state the professional insertion in teaching. Therefore, the research methodological course was carried out in two stages: the first consisted of official documents analysis that regulate public policies destined to the professional development of teachers, and the second stage sought to gather, through discussion groups, a set of beginning teachers' speeches who work in the final years of Elementary School, in public schools in the municipality of Caetité, in the State of Bahia. Based on the Foucauldian-inspired discourse analysis, the empirical materiality of the research showed that the insertion in the teaching profession is stated by beginning teachers and by the investigated official documents as a period of teaching learning, in the practice context. Placed as professional-learners, the beginners are guided to learn to deal with the school curriculum and what it establishes about the management of planning, discipline, teaching methodology, evaluation, teaching material, the way of relating to students, with the family and with the community, thus representing a teaching practice in compliance with the contemporary society demands.

Keywords: beginning teachers; professional-apprentices; teaching practice.

Submetido em: 30/5/2023

Aceito em: 5/5/2024

Publicado em: 4/6/2024

¹ Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. Caetité/BA, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-2407-5790>

INTRODUÇÃO

As pesquisas da área da Educação nos últimos anos têm dedicado especial atenção ao desenvolvimento profissional docente. Além da formação inicial, esses estudos vêm se ocupando com o professor no exercício de sua profissão. Nesse movimento, emergem e ganham importância as pesquisas sobre a inserção profissional de professores na carreira docente.

Estudos internacionais dos anos 1990, que exerceram forte influência sobre pesquisadores brasileiros do campo da formação de professores, mostram que a fase da inserção na carreira possui características específicas que permitem analisá-la de modo diferenciado. De acordo com Marcelo García (2010), é no período da inserção profissional que os professores fazem a transição de estudantes para docentes e precisam aprender a lidar com um conjunto complexo de situações, tais como: conhecer os estudantes, o currículo e o ambiente escolar, planejar adequadamente as aulas, desenvolver estratégias de sobrevivência na profissão e construir uma identidade profissional.

Não existe um consenso entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema sobre a duração do período necessário para a inserção profissional efetiva do docente na carreira. André (2013, p. 3) ressalta que “muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando”. Tardif e Raymond (2000), por sua vez, salientam que existem duas fases na inserção do professor na carreira: a primeira, denominada de *exploração*, ocorre do primeiro ao terceiro ano, sendo o momento em que o professor começa no exercício da docência por meio de tentativas e erros, experimentando diferentes papéis; a segunda, caracterizada pela *estabilização* e *consolidação*, vai do terceiro ao sétimo ano, compreendendo a fase em que o docente passa a confiar mais em si mesmo e adquire, também, a confiança dos colegas, estudantes, família e corpo diretivo das escolas.

Consideramos, neste estudo, que a inserção profissional docente compreende o período dos cinco primeiros anos da carreira, nos quais o professor exerce a docência em instituições escolares não mais na condição de estudante. A literatura costuma nomear os docentes que se encontram nessa situação de *professores iniciantes* ou *professores principiantes*. “Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

Almeida *et al.* (2020) destacam que as pesquisas dos últimos anos sobre o período de inserção dos docentes na carreira têm buscado compreender os “sentimentos, adaptação, aprendizagens, conhecimentos e práticas experimentados pelos professores em início de carreira, bem como sobre programas de inserção profissional” (Almeida *et al.*, 2020, p. 2). Na perspectiva de André (2012, p. 115), é “fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”. Para essa autora, as estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a diminuir o peso das tarefas iniciais da profissão e fazer com que os iniciantes na profissão docente se convençam da importância de sua adesão a um processo permanente de desenvolvimento profissional.

O pesquisador português António Nóvoa (2019) ressalta que o acolhimento e o acompanhamento aos docentes em começo de carreira podem provocar mudanças profundas na organização das escolas e da profissão docente, por exemplo, o abandono de uma visão individualista da profissão e a instauração de processos coletivos de trabalho. Nesse sentido, esclarece Nóvoa (2019, p. 10): “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão”.

No Brasil já existem iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante na carreira. Foi o que demonstraram estudos de campo que integraram a pesquisa sobre políticas docentes no Brasil, realizada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (Gatti; Barreto; André, 2011). Para mapear políticas direcionadas aos professores iniciantes, esta pesquisa trabalhou com 5 Secretarias de Educação de 5 Estados (1 de cada região do país) e com 10 Secretarias Municipais (duas por região), totalizando 15 estudos de caso. Os resultados mostraram algumas iniciativas relacionadas à inserção profissional de professores na carreira desenvolvidas no país.

De modo geral, o acompanhamento aos professores iniciantes se dá por meio de atividades de convivência com outros professores e trocas coletivas de experiências; cursos de formação aos professores ministrados por especialistas; e ações desenvolvidas pelos diretores nas próprias escolas. Somente em dois municípios, Sobral (CE) e Campo Grande (MS), existem, segundo os estudos, iniciativas de apoio ao docente iniciante que, nitidamente, estão se constituindo em política pública de acompanhamento, com perspectivas promissoras.

De acordo com André, Passos e Almeida (2020), a inserção profissional na docência não pode ficar invisibilizada no âmbito das políticas públicas gerais e institucionais devido “às situações novas que adentram a realidade escolar e que têm exigido aprendizagens dos professores no contexto de trabalho e a busca de alternativas e procedimentos, muitas vezes não conhecidos e experimentados” (p. 2).

Diante desse movimento em torno da inserção de professores na profissão docente, o objetivo deste artigo é analisar como professores iniciantes na carreira e as políticas públicas educacionais, especialmente aquelas colocadas em circulação após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), enunciam a inserção profissional na carreira docente. O argumento central aqui desenvolvido é o de que a inserção na profissão docente é enunciada pelos professores iniciantes e pelos documentos oficiais aqui investigados como um período de aprendizado da docência no contexto da prática. Desse modo, a prática mobiliza saberes, poderes, discursos, instituições, políticas públicas, acionando um conjunto de técnicas e procedimentos que convocam e incitam os professores no início da carreira a constituírem uma noção de docência em aderência às aprendizagens requeridas pela sociedade contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico deste estudo não foi concebido como um roteiro preestabelecido, com as etapas da investigação definidas previamente, mas como um conjunto de procedimentos em movimento, a partir dos quais pesquisador e pesquisa,

à medida que caminhassem, iriam construindo o seu trajeto, pois em uma investigação científica, conforme ressalta Veiga-Neto (2009, p. 88), “nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada”. Pensando assim, os procedimentos utilizados nesta pesquisa permitiram identificar dados e informações que compõem uma materialidade empírica acerca da inserção profissional de professores na carreira docente. Para organizar tal materialidade, o processo metodológico deste estudo aconteceu em duas etapas.

A primeira etapa consistiu no mapeamento e na análise discursiva de documentos oficiais que regulamentam as políticas públicas destinadas à formação e desenvolvimento profissional de professores no período pós LDB 9.394/96. Aqui foram priorizados os seguintes documentos: Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014), Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019)).

Na segunda etapa desta pesquisa foram realizados 4 grupos de discussão com 11 professores iniciantes na carreira, com idades entre 23 e 27 anos, sendo 6 mulheres e 5 homens, aqui identificados com nomes fictícios. A opção pelos grupos de discussão deu-se porque acreditamos, juntamente com Weller (2006, p. 246), que eles “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Segundo a autora, o interesse do pesquisador, com os grupos de discussão, não é apenas de conhecer as opiniões dos sujeitos, mas suas experiências ou suas posições sobre um determinado tema.

A análise do material produzido nas duas etapas deste estudo levou em consideração alguns elementos da análise do discurso de Michel Foucault. Em *A ordem do discurso*, Foucault (2004) toma o discurso como prática social e parte do pressuposto de que toda a sociedade engendra seus discursos e utiliza-se de diversos mecanismos para controlar e regular a sua produção. Para ele, o discurso se constitui em um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2008, p. 122). Na perspectiva desse autor, analisar discursos não compreende a análise de falas e dizeres, mas reconhecer os elementos que fazem com que determinadas falas e dizeres adquiram sentidos de verdade, produzindo efeitos na constituição de um dado saber, discurso ou objeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Expectativas, insegurança, incertezas e novos aprendizados foram expressões recorrentes que os professores iniciantes utilizaram nos grupos de discussão desta pesquisa para caracterizar sua chegada à profissão docente. Mais do que descrever a inserção docente no campo profissional, essas expressões a anunciam como um “espaço de posições e funcionamentos diferenciados para os sujeitos” (Foucault, 2010, p. 8), ou seja, fazem ver e fazem dizer uma posição diferenciada que os jovens professores podem ocupar, tanto individual quanto coletivamente, na inserção profissional na carreira docente. De mais a mais, essas expressões põem em evidência os professores iniciantes na carreira como aprendizes da prática docente.

Trata-se de um aprendizado profissional no contexto de trabalho de natureza diversa, relacionado à gestão do currículo, do planejamento e das relações, assim como das diferentes atribuições do professor no espaço da instituição escolar e do tempo necessário para operacionalizá-las. Um aprendizado que acontece, muitas vezes, em um ambiente hostil e com poucos elementos de suporte e apoio. Nesse sentido, apresentaremos, aqui, evidências retiradas das falas dos professores iniciantes e dos documentos selecionados para este estudo que revelam tal perspectiva.

No contexto aqui investigado, as formas como os professores, no início da carreira, são chamados e/ou identificados no cotidiano das escolas, é um indício bem forte da posição de sujeito desse professor como um aprendiz da profissão docente. Em todas as etapas da pesquisa de campo observa-se diretores, coordenadores pedagógicos e, até mesmo, professores iniciantes, utilizarem as denominações *os novatos*, *os novos*, *o professor novato*, etc. para se referirem ou para identificarem os docentes que estão começando na carreira. Tais expressões ora são utilizadas para nomear ora para qualificar a posição que o docente ocupa quando é iniciante na profissão.

No dicionário da Língua Portuguesa o termo *novato*, na condição de substantivo, significa “uma pessoa inexperiente” ou “aprendiz de um ofício, sobre o qual ainda não tem muitos conhecimentos”; como adjetivo denota “o que é novo, principiante, inexperiente” (Dicionário..., 2003-2020a). É interessante observar, também, que o vocábulo *novato* é sinônimo de *noviço*, que quer dizer “aprendiz; principiante; candidato ao ingresso numa ordem ou congregação religiosa durante o tempo de preparação que precede o momento de pronunciar os votos definitivos” (Dicionário..., 2003-2020b). Por analogia, pode-se afirmar, então, que os jovens professores, quando chegam à profissão, ainda não atendem a certas condições de uma ordem estabelecida para serem os profissionais da docência contemporânea.

Se esse for o sentido atribuído pela escola ao professor nos anos iniciais da carreira, para ele não haverá outra visibilidade senão a de um inexperiente, aquele que ainda não é e que inspira mais desconfiança do que colaboração; ele não fará parte da “corporação” até que prove o contrário. Dessa maneira, os primeiros anos de exercício profissional docente parecem se constituir como um momento de conversão do iniciante, durante o qual ele será moldado para entrar na ordem prática dos profissionais da docência. A inserção profissional na carreira será o momento de (re)construção de aprendizagens sobre o exercício docente, no sentido de a escola e seus profissionais mais experientes revistarem os saberes pedagógicos aos quais esses professores tiveram acesso na formação inicial. É na inserção na carreira que ocorrerá, entre tudo que se aprendeu na formação, a separação do que é necessário para a vida real do trabalho na escola.

As aprendizagens dos elementos para manejar a prática docente vão possibilitar, por sua vez, que os professores iniciantes deixem a posição de aprendiz do ofício de ensinar para ingressarem no palco da docência, sendo vistos e reconhecidos como parte do elenco de profissionais do magistério. Trata-se de transformações nas condições de existência e nos sistemas de funcionamento do exercício docente dos professores no começo de carreira. Ocupa-se, pois, de conduzir e capacitar o docente iniciante para essas transformações por meio de um conjunto de ações que induzem à disposição

desse professor e sua concordância ao processo. Os excertos a seguir, retirados dos grupos de discussão com os professores iniciantes na carreira, parecem apontar nessa direção. Observemos:

[...] porque tem coisas que somente na sala de aula é que vamos aprender; [...] todo dia você encontra algo diferente em uma turma, em um aluno; aquilo que a gente já aprendeu muitas vezes não ajuda para a situação que está na sua frente, e isso te leva a aprender ali, vivenciando aquela realidade (Gislene, 2019 – trecho do grupo de discussão).

Acho que com todo mundo é assim: tem que sofrer no começo, aprender na e com a realidade, e depois se firmar na carreira (Sérgio, 2019 – trecho do grupo de discussão).

Lá, na realidade de cada escola, na prática real, está a verdade da docência. “Desvelem-na!”; eis o que se pode inferir dos fragmentos citados. *Aprender na e com a realidade* parece ser a lógica do segredo docente que sustenta não apenas os primeiros anos da carreira docente, mas também todo um longo período – talvez, toda a vida docente –, que é a lógica da revisão dos ensinamentos aprendidos na formação inicial. Trata-se de um processo educativo mediante o qual o professor é demandado a realizar, em primeiro lugar, uma revisão daquilo que foi aprendido no seu percurso formativo, especialmente com relação às questões inerentes ao campo pedagógico, ou seja, aqueles conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação, comumente denominados de “conhecimentos teóricos”. Se, para os jovens professores, “aquilo que a gente já aprendeu muitas vezes não ajuda para a situação que está na sua frente”, isso quer dizer que se faz necessário “aprender na e com a realidade”. Revisitar a formação é, portanto, reavaliar os conhecimentos da formação docente, identificando aqueles que poderão auxiliar na elaboração dos modos de condução do exercício docente, separando-os dos que devem ser guardados nas estantes porque não terão utilidade na prática da escola real.

Em segundo lugar, *aprender na e com a realidade* apresenta-se como uma alternativa para compreender a dinâmica da sala de aula e conhecer seus enigmas. Assim, acessá-la, observá-la, penetrá-la, aprender com os desafios da docência seriam, então, rituais necessários da inserção docente para construir um modo de lidar com o contexto do exercício profissional docente. A professora iniciante na docência, Sara, reforçou esse aspecto quando disse em um dos grupos de discussão:

Nas primeiras aulas logo eu pude perceber que, para cada turma, eu teria que encontrar uma forma de interagir com eles, pois eu tinha turma de 6º ano com crianças e pré-adolescentes e turmas de 8º e 9º ano que já eram adolescentes. O comportamento deles é diferente e os problemas de indisciplina também. E, no começo, é muito complicado o fato de você estar chegando e conseguir ser respeitado pelos alunos. Ter liderança na sala é fundamental [...] Conhecer a situação de cada turma é um primeiro passo para a gente conduzir bem essas turmas durante as aulas (2019 – trecho do grupo de discussão).

Sobre o que acabamos de observar, duas considerações acerca das aprendizagens profissionais da docência no começo da profissão são pertinentes. A primeira é que o foco principal desse movimento está na dinâmica da sala de aula, mais precisamente

em entender o estudante que a habita e seus modos de vida. Dessa maneira, “conhecer a situação de cada turma” ou, melhor, conhecer cada aluno, o conjunto dos alunos é, na verdade, um protocolo do processo de descoberta dos modos – ou do segredo – para ensinar esses estudantes, ou seja, a partir de suas características organizam-se os meios estratégicos para ensiná-los da forma como cada escola deseja.

A segunda consideração é que não se trata, nesse movimento, de uma simples acumulação de princípios ou fundamentos educacionais sobre a docência, mas, sim, da construção de modos exitosos do exercício da docência; formas de ensinar que funcionem na sala de aula. Nessa ação é importante que o professor iniciante não somente desvende o segredo da docência, mas acredite que ele é verdadeiro e eficaz para fazer os estudantes aprenderem. A construção de modos exitosos de docência a partir da singularidade e da complexidade de cada escola é, assim, um aspecto central no processo de inserção na docência, pois a maneira como ele responde aos desafios do começo da profissão lhe possibilita a organização de uma didática, a qual o qualificará para o exercício da prática docente. Noutras palavras: produzir uma didática da sala de aula corresponderia à aprovação e certificação para o exercício docente, isto é, o professor iniciante na profissão estaria, de fato, credenciado para o ingresso na ordem dos profissionais da docência contemporânea.

Nessa direção, o Estado, mediante um conjunto de políticas públicas voltadas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores, também concebe os primeiros anos do magistério como um momento destinado à aprendizagem profissional da prática docente; e vai além: de acordo com as políticas públicas elaboradas pelo Estado, essa etapa da carreira docente precisa ser acompanhada e supervisionada por uma equipe de profissionais experientes.

Os documentos oficiais aqui analisados advogam tal entendimento. Os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), por exemplo, propõem que os sistemas educacionais criem a possibilidade de que professores experientes assumam atividades de formação e acompanhamento dos docentes no começo da carreira para “ajudá-los a compreender a realidade e a complexidade da atuação do professor – dificuldades operacionais, finalidades, avaliação, revisão, enfim, as diferentes questões vividas na escola” (Brasil, 1999, p. 67). O documento destaca que as aprendizagens desse período podem ser geradas na própria escola se “os professores experientes e os formadores souberem ouvi-lo [o professor iniciante] atentamente para contribuir com seu processo de crescimento profissional e se forem permeáveis aos questionamentos que ele possa vir a fazer” (Brasil, 1999, p. 73). Os Referenciais pretendem, portanto, acompanhar e supervisionar a introdução do professor na carreira.

Com esse intento, tal estratégia é institucionalizada no núcleo central das políticas públicas educacionais do país, ou seja, está claramente expressa no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na meta 18, estratégia 18.2, que traz o seguinte:

[...] implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes [...] e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (Brasil, 2014).

Desse modo, o PNE (Brasil, 2014) reforça o argumento que aqui estamos discutindo, qual seja: o de que, nos primeiros anos da carreira docente, o professor é enunciado como um profissional-aprendiz da prática docente. Quando faz a defesa de um *acompanhamento* aos docentes iniciantes, mediante *curso de aprofundamento*, com ênfase nos conteúdos e nas metodologias de ensino, o PNE (Brasil, 2014) evidencia a lógica de que esse aprendizado se dará a partir das singularidades e complexidades do exercício docente na sala de aula na medida em que busca orientar os professores iniciantes na carreira quanto aos conteúdos e às metodologias do processo pedagógico para a educação básica.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para educação básica, definiu os cursos de aprofundamento como mecanismos da formação continuada dos professores, preconizando que eles deveriam se assentar em uma concepção de desenvolvimento dos profissionais do Magistério que levasse em conta, dentre outros aspectos, “os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida” (p. 14). Por desenvolvimento profissional os documentos citados entendem o conjunto de meios essencialmente formativos que possibilita aos professores, por meio da reflexão no e acerca de seu trabalho, a produção de novos conhecimentos profissionais que os/as ajudem a desempenhar melhor o exercício docente.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desejam que, desde os primeiros anos da profissão, sejam disponibilizadas ao professor diversas ações que o mobilizem e o motivem para o “repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...] tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional” (Brasil, 2015, p. 13). Dessa maneira, grupos de estudos, programas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, reuniões e jornadas pedagógicas, passam a fazer parte da rotina da escola e das Secretarias de Educação, com o intuito de tornar a inserção profissional na carreira um momento privilegiado para o professor iniciante de aprendizagem da prática docente.

As mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores, aprovadas em 2019, põem em evidência a formação continuada dos professores a partir de seus contextos de trabalho. Esse documento estabelece como um dos princípios norteadores da política de formação de professores para a Educação Básica o seguinte:

[...] a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

Como observa-se, a aprendizagem da docência é apresentada nos documentos das políticas públicas educacionais como uma linha de força capaz de posicionar e reposicionar o sujeito-aprendiz no contexto social. Nesse caso, o professor iniciante, como um profissional-aprendiz, é conduzido na perspectiva de que os saberes da docência real são construídos à medida que ele a exercita. A aprendizagem da docência,

assim, passa a ser um processo de construção gerenciado e regulado pelas políticas educacionais.

A análise dos documentos oficiais evidencia que as políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores, nos últimos anos, procuram instar, junto ao professor iniciante na profissão, uma atitude desejante de ser orientado e conduzido em direção à prática docente na escola em que atua. Ele é interpelado, sensibilizado e encorajado para superar as suas lacunas, a incorporar as diferentes (e atuais) perspectivas de práticas, para se tornar um profissional da docência contemporânea. Dessa forma, o professor iniciante, na posição de um profissional-aprendiz da prática docente, “é direcionado pela adesão à mudança” (Resende, 2018, p. 85); é conduzido a ver as diferentes disputas em torno da prática e absorvê-las na produção de uma prática docente profissional que o legitimará na profissão.

A inserção docente na carreira, para fins da construção do profissional da docência, é considerada, portanto, como um momento de construção das aprendizagens profissionais necessárias para o exercício docente. Estudos da literatura especializada também defendem a inserção na carreira como uma etapa da profissão marcada pelas aprendizagens da prática docente. Trabalhos como o de Vaillant e Marcelo García (2012, p. 130), por exemplo, afirmam que a inserção profissional na docência “é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos”, nos quais os/as docentes no começo da carreira necessitam desenvolver um conjunto de habilidades críticas e capacidades de refletir, avaliar e aprender sobre sua prática, de maneira que possam melhorar continuamente como docentes.

É forte na literatura consultada que a inserção na carreira é condição de possibilidade para que o professor iniciante desvende o segredo da prática docente e torne-se um profissional qualificado para o Magistério. Acerca disso, Guarnieri (2005) assinala que uma parte do aprendizado profissional da prática docente somente ocorre e só se inicia em exercício. Desse ponto de vista, “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (Guarnieri, 2005, p. 9). Em outras palavras, a constituição profissional docente processa-se na medida em que acontece a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico da formação inicial, o contexto escolar e a prática docente. Cavaco (1995), por seu turno, afirma que os primeiros anos do trabalho docente constituem uma época de aprendizagem de novas relações profissionais “através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas, etc.)” (p. 167).

Vaillant e Marcelo García (2012, p. 130) defendem a inserção na carreira como uma etapa marcada pelas aprendizagens da docência. Para esses estudiosos, a inserção profissional na docência “é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos”, nos quais os docentes no começo da carreira necessitam desenvolver um conjunto de habilidades críticas e capacidades de refletir, avaliar e aprender sobre sua prática, de maneira que possam melhorar continuamente como docentes.

Os estudos citados concordam com os sujeitos aqui investigados e com os documentos examinados, corroborando a ideia de que a prática é o segredo que move a inserção de professores na carreira e que é no exercício da própria docência que eles

se tornam o que devem ser. Nessa perspectiva, a inserção na profissão docente parece ser movida por uma espécie de caça ao tesouro, ou seja, a busca de uma verdade da docência lá onde ele reside: na escola. Em torno dessa empreitada, o professor iniciante é posicionado na ordem discursiva da inserção na carreira como um profissional-aprendiz da prática docente. Inventava-se, então, no espaço educacional, um grupo de docentes em início de carreira com uma identificação própria, com características e sentimentos comuns, que pode “ser visto sem cessar” (Foucault, 2014, p. 183).

Logo, sendo um grupo específico e diferenciado de docentes, fica mais fácil observá-lo, conhecê-lo e estudá-lo, pois se cria, assim, uma realidade pensável para, sobre ela, poder intervir, conduzindo-a de acordo com as demandas da docência na contemporaneidade. Uma docência que exige cada vez mais um sujeito professor hábil, inventivo e criativo. Um professor que tece conexões e faz alianças dos saberes docentes com outros campos do saber, principalmente com o campo das tecnologias, para criar e saber gerir ambientes de aprendizagem, quer sejam presenciais quer sejam virtuais. Para atender a essa demanda, a prática docente não poder ter a mesma fórmula sempre, sendo necessário utilizar as redes digitais para se atualizar, ensinar e aprender. Enfim, pelo olhar da escola contemporânea a prática docente é uma invenção engenhosa, maleável, criativa, composta de múltiplas faces e facetas para responder aos complexos desafios da sociedade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento central que procuramos desenvolver neste artigo é o de que a inserção na profissão docente é enunciada pelos professores iniciantes e pelos documentos oficiais aqui investigados como um período de aprendizado da docência no contexto da prática. Dito em outros termos, mesmo dispendo de uma certificação acadêmica, de um diploma que autoriza seu ingresso na profissão, o docente no começo da carreira não é visto nem dito, no contexto de trabalho, como um “profissional de fato”; ele é posicionado na ordem das práticas discursivas e não discursivas da escola em uma posição que se assemelha a de um aprendiz de ofício.

A análise da materialidade empírica desta pesquisa demonstrou que os dizeres produzidos sobre o começo da carreira evidenciam-na como um momento marcado pela insegurança e pela necessidade de aprender a docência. Tal insegurança que os professores iniciantes dizem sentir no começo da carreira parece estar associada, principalmente, a três aspectos da atuação docente: o primeiro diz respeito às expectativas que os/as iniciantes criam em relação à docência, principalmente no que se refere ao que planejam para os estudantes e o que, de fato, acontece nas aulas ministradas, ou seja, entre o que foi pensado com base nos conhecimentos do percurso formativo e o que é a realidade escolar. O impacto com a dinâmica da escola e da sala de aula parece ser abrupto e muito forte logo no início do exercício docente para esses professores, gerando insegurança e receio com relação ao exercício docente, chegando a demarcar os limites do conhecimento pedagógico adquirido durante a formação inicial.

O segundo aspecto da insegurança na inserção docente, na perspectiva dos iniciantes, pode ser traduzido na forma como a política educacional local gesta a relação entre a formação inicial dos professores e os conteúdos escolares, bem como na forma

como a escola distribui as aulas para esses professores. Na prática, isso acontece de duas maneiras, que podem ser ou não combinadas: a primeira é que nem sempre a disciplina ministrada pelo professor corresponde à formação acadêmica dele, obrigando-o a ministrar aula de várias disciplinas para as quais não possui formação; a segunda dá-se pelo grande número de turmas e, portanto, de estudantes, cada um com suas especificidades.

O terceiro aspecto da insegurança está relacionado às formas para lidar com a multiplicidade de questões que estão presentes no cotidiano da escola atualmente. Esses aspectos colaboram para que os docentes iniciantes sejam levados a acreditar que, nos primeiros anos do Magistério, o lugar e a posição destinados a eles assemelham-se às de um estudante no cenário escolar, ou seja, de um aprendiz. Assim, é na inserção profissional docente que os professores iniciantes são conduzidos para aprenderem a lidar com o currículo da escola e o que ele estabelece sobre a gestão do planejamento, da disciplina, da metodologia de ensino, da avaliação, do material didático, do modo de relacionar com os estudantes, com a família e a comunidade, etc. É na inserção profissional, portanto, que os professores iniciantes vão ser incitados a reconhecerem as lacunas que trazem da formação inicial e persuadidos a preenchê-las progressivamente.

Cabe afirmar, por fim, que os estudos mencionados, os sujeitos aqui investigados e os documentos examinados, corroboram a ideia de que a prática é o segredo que move a inserção de professores na carreira e que é no exercício da própria docência que eles se tornam o que devem ser. Sendo a prática o segredo capital da docência e para a qual todos se voltam, ela funciona como uma linha de força geral que mobiliza a inserção profissional na carreira docente. Essa força geral contribui para colocar e reverberar o segredo da prática como a verdade da docência, a qual vai delinear as maneiras como os professores iniciantes vão olhar e ver, expor e fazer o seu exercício profissional, pois “a verdade é inseparável do processo que a estabelece” (Deleuze, 2005, p. 72).

Busca-se, dessa forma, o comprometimento moral e ético dos professores com a profissão docente. Tal compromisso é, na verdade, um instrumento estratégico para manter sempre acesa no professor, mesmo quando ele se torna um profissional experiente, a vontade de aprender por toda a carreira e de construir, permanentemente, novos saberes docentes, os quais constituirão condições de possibilidade para mantê-lo como protagonista na ordem da docência contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-20, e4152113, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994152>
- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. 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>
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Entrevista com Marli André. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. *Nova Escola*. São Paulo, 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marliandre>. Acesso em: 20 dez. 2020.

- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Apresentação do Dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-3, e4780110, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994780>
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. *Resolução CNE nº 2/2015*, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2003-2020a. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/novato>. Acesso em: 6 mar. 2020.
- DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2003-2020b. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/noviço>. Acesso em: 6 mar. 2020.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos VI: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 1-24.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-243, dez. 2000.
- VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0134.1635](https://doi.org/10.15210/CADUC.V0134.1635)
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Autor correspondente

Ginaldo Cardoso de Araújo

Universidade do Estado da Bahia – Uneb

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS

Avenida Contorno, s/n, Bairro São José. Caetitê/BA, Brasil

garaujo@uneb.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

