

## PERSPECTIVAS DA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: REFLETINDO SOBRE O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO, NUMA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL A PROFISSIONALIZAÇÃO

### Perspectives of teaching beginners: reflecting on the exercise of teaching, in path of initial professionalization

José Luiz Magalhães de Freitas<sup>1</sup>  
Marlos Gomes de Albuquerque<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto apresenta situações vivenciadas pelo professor em início de carreira. Para tanto, faz um retrospecto sobre o surgimento da profissionalização docente no mundo ocidental, bem como resgata historicamente as primeiras escolas de formação de professores no Brasil. O texto é fundamentado a luz de grandes pensadores da antiguidade e alguns contemporâneos. Apresenta a temática iniciação a docência como experiencial e profissional. Discute os conflitos enfrentados neste período inicial de exercício no magistério, contudo apresenta ações pedagógicas que levaram os professores a superarem suas inquietações, transformando os anos iniciais de docência em um período de maturidade profissional.

**Palavras-chaves:** Iniciação à docência; Formação inicial; Formação continuada.

**Abstract:** This paper presents situations experienced by teachers in early career. To this end, looks back on the rise of professionalization in the western world, as well as rescues historically the first schools of teacher education in Brazil. The text is based light of the great thinkers of antiquity and some contemporaries. Introduces the theme tutorial teaching as experiential and professional. Discusses the conflicts faced in the initial period of exercise in teaching, but has pedagogical actions that led teachers to overcome their concerns, transforming the initial years of teaching in a period of professional maturity.

**Keywords:** Initiation to teaching. Initial training. Continuing education.

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Brasil. E-mail: joseluizufms2@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Brasil. E-mail: professormarlos@hotmail.com

## Introdução

O presente artigo compõe-se de reflexão acerca da iniciação à docência, seja ela experiencial, no caso do licenciado, ou profissional que se remete aos professores já habilitados em cursos de formação de professores. O texto é escrito a luz de vários pesquisadores da área educacional, constituindo-se como instrumento resultante de várias leituras pertinentes à vivência e descobertas do professor, ocorridas nos primeiros contatos com a realidade escolar, seja de forma experiencial ou profissional.

### 1 Resgatando historicamente o surgimento da profissionalização docente

Com o intuito de dissertarmos sobre a iniciação à docência, faz-se necessário nos situarmos historicamente para conhecermos como se deu o surgimento da profissionalização docente.

Advém da Idade Média, ou mais nos anos finais do século XV, o reaparecimento e preocupação com as questões educativas. Vários eventos foram desencadeadores deste movimento: Nos séculos X-XI o comércio Ocidental está em plena expansão; são criadas cidades com população imensamente numerosa, que por sua vez tem uma civilização urbana que exige um novo modo de vida. Nos séculos XIV-XV, esta mesma sociedade vive um período de junção de um universo que antes detinha apenas os religiosos e os agricultores, tendo agora as cidades como feudo, o surgimento deste novo homem denominado de burguês (NÓVOA, 1991).

Nesta época, emerge da burguesia o princípio que o mundo é moldável, fazendo-se assim necessário o surgimento de instituições para o ensino da infância e adolescência, denominada de escola moderna.

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que já existia na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para educação das crianças, no sentido que a entendemos hoje (NÓVOA, 1991, p. 111).

No século XVI, ocorre Reforma e Contra-Reforma, período em que a Igreja detinha domínio da escola, esta Reforma estabelece uma nova relação com a religião ao tornar cada indivíduo responsável pela sua própria salvação, com isso faz-se necessário que todos aprendam a ler a bíblia. Em decorrência disso, segundo Nóvoa (1991): Assiste-se então uma verdadeira explosão da vontade de aprender – de início em países protestantes, depois nas regiões católicas – e a emergência de um universo cultural dominado pela escrita.

Contudo, no século XVIII, este modelo está falho, não corresponde mais aos anseios da sociedade. Ocorre então grande mudança no cenário educacional, a escola passa a ter um controle estatal: "O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que tendem a tornar-se o

instrumento privilegiado da formação, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais" (NÓVOA, 1991, p. 116).

A nova instituição de ensino, agora laica, necessitava fazer a seleção de seu pessoal docente. Em decorrência dessa seleção ocorre, no final do século XVIII, o processo de profissionalização do professor, objetivando um posto de funcionário na administração pública. Logo, "A estratégia adotada para se chegar a isso foi a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se junta a constituição de um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal" (NÓVOA, 1991, p. 118).

A funcionarização ocorre, e a escola estatizada deve vivenciar a transição entre o ensino que anteriormente era considerado como obra humanitária da Igreja, para ser concebida como dever do Estado e direito do cidadão.

## **2 A formação de professores no Brasil**

A profissionalização docente no Brasil, em particular a formação do professor de matemática, tem início no século XX, decorrente de um movimento, ocorrido na Europa, que buscava como objetivo modernizar o ensino de matemática dando a ele um caráter internacional. Este ideário, além de suscitar, no Brasil, as primeiras discussões pertinentes a docência em matemática, também provocou discussões, a priori, sobre a criação de escolas para formar estes profissionais (VALENTE, 2005).

Entretanto, os primeiros cursos destinados à formação de professores só foram criados em 1934, de acordo com Valente (2005), advindos da criação de duas importantes Faculdades: A primeira foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL, da Universidade de São Paulo e cinco anos depois, em 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi, integrante da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Segundo Valente (2005), a formação do professor de matemática, tanto na FFCL, quanto na FNFfi, eram semelhantes, pois tinham um curso com três anos de duração formando o bacharel e, em seguida, era oferecido mais um ano complementar, composto por disciplinas pedagógicas, denominado de “curso de didática”.

Segundo Valente (2005): “Essa fórmula que, logo em seguida, passou a ser conhecida como (3+1), alicerça-se como modelos da licenciatura: Três anos de conhecimentos específicos, somados a um ano de formação pedagógica”. No entanto nossas discussões serão delimitadas pela temática de iniciação à docência seja de forma experiencial ou profissional.

### **2.1 A Iniciação à docência como ciclo de vida**

Hubberman (1995), considerado um dos grandes pesquisadores acerca da carreira docente, afirma que a trajetória de vida profissional do professor é formada por etapas denominadas de ciclo de vida. Estes períodos não são necessariamente vivenciados na mesma sequência e nem todos os professores passarão por todas as fases, no entanto os ciclos de vida se reportam à maioria dos docentes durante seu percurso de vida profissional.

Nos seus estudos, com professores do ensino médio, Huberman (1995) classificou em fases, o ciclo de vida profissional dos professores, a saber: A primeira fase é o início da carreira; a segunda fase é a estabilização; a terceira fase é denominada de diversificação; a quarta é a fase do pôr-se em questão; a quinta fase é a serenidade e distanciamento afetivo; a sexta fase é a do conservantismo e lamentações, chegando-se ao fim da carreira com a fase denominada desinvestimento.

Ressaltamos que a iniciação à docência compõe a primeira fase desse ciclo de vida, que segundo o pesquisador vai de um a três anos. É nesta fase que o professor iniciante vai vivenciar o exercício do magistério, é um período de extrema importância, pois suas ações, escolhas e decisões se constituirão em competências pedagógicas que o acompanharão durante toda a carreira profissional.

Este período é determinante, segundo alguns pesquisadores para a formação da identidade docente, devido, principalmente, a sua adaptação à nova realidade de trabalho. Corroborando com esta idéia, Pena afirma: "É no início da carreira (de um a cinco anos) que os professores parecem acumular sua experiência fundamental, que tende a fixar-se, em seguida, num estilo pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus* e em traços da personalidade profissional" (LIMA *apud* PENA, 2010, p. 17)

Todo início de carreira profissional é marcado por desafios e inseguranças, mas também o aprendiz traz consigo muitas expectativas e metas para o seu desenvolvimento frente às atividades que terá para exercer. No exercício do magistério não é diferente, a iniciação à docência, perpassa por todas estas perspectivas e leva o professor iniciante a vivenciar situações dicotômicas, a saber: Aplicar as teorias aprendidas nos bancos universitários, convertendo-as em práticas educacionais na escola; atuar isoladamente ou construir equipes de estudos com seus pares.

## **2.2 Iniciação a Docência nas modalidades: Experiencial e Profissional**

Entendemos que o processo de iniciação à docência ocorre em duas modalidades: Iniciação a docência experiencial e iniciação a docência profissional. A primeira trata daquela que ocorre ainda na formação inicial, quando o licenciando já interage com o cotidiano da escola. A segunda, de acordo com Pena, Silveira e Guilardi (2010, p 2), ocorre quando o professor ingressa na vida profissional, assumindo efetivamente a responsabilidade pelo processo educativo de uma classe de alunos.

Numa, ou noutra situação, torna-se real o contato com o aluno, o professor e equipe gestora na educação básica. É chegado o momento da ação, de executar todo aprendizado adquirido ao longo de sua vida enquanto estudante e na socialização com outras pessoas, convertendo tal conhecimento em prática na sala de aula. Nesse sentido ainda de acordo com Pena, Silveira e Guilardi (2010, p 2), alguns pesquisadores concebem a formação do professor como um processo permanente, que se inicia antes da formação básica e se estende durante toda sua carreira, intitulado por alguns autores como *continuum*.

### **2.2.1 Iniciação à docência experiencial**

O primeiro contato, na condição de docente, com a realidade escolar ocorre na licenciatura, quando o graduando participa de ações que o remete a vivenciar a relação professor/aluno na universidade ou na escola, aqui denominada iniciação a docência experiencial. Destacamos algumas destas experiências que fazem parte da formação inicial docente:

### **2.2.2 Monitoria**

A monitoria é executada geralmente por um estudante que, por ser mais adiantado, ter cursado mais disciplinas, na sua maioria com ótimo desempenho, atua como auxiliar do professor junto a outros alunos, esclarecendo dúvidas, resolvendo exercícios, tornando-se um facilitador do aprendizado. O licenciando, na condição de monitor e através da relação aluno-professor, dedica-se exclusivamente à atividade de ensino, constituindo-se assim uma experiência de auxílio à iniciação a docência.

A experiência proporcionada pela monitoria leva o aluno/professor a: Refletir sobre a melhor metodologia de ensino; Planejar e preparar suas aulas; Ser arguido sobre o conteúdo. Conseqüentemente estas ações, levarão o monitor a naturalmente fazer uma auto-avaliação de sua prática enquanto futuro docente. Contudo o exercício da monitoria não é experienciado por todos os alunos da formação inicial, essa obrigatoriedade de experiência em sala de aula, para todos os licenciados, é realizada através do estágio supervisionado.

### **2.2.3 Extensão Universitária**

A extensão universitária é realizada através de cursos, estágios não previstos no currículo e outros serviços. Caracteriza-se como uma atividade da academia oferecida à comunidade externa, disponibilizando ao público o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos.

Nos cursos de licenciaturas, vários projetos de extensão suscitam no aluno a iniciação com referência ao futuro exercício do magistério. Ainda que de forma experiencial, proporcionam ao futuro professor planejar seu curso, executar, refletir sobre sua prática e métodos de ensino, contribuindo para construção de sua identidade docente.

Na perspectiva de extensão universitária, que tem como foco o ensino, o licenciando tem suas primeiras experiências de iniciação à docência. Diferentemente da monitoria, o público alvo é a comunidade externa à academia, assim o professor em formação, tem a oportunidade de socializar os conhecimentos teóricos que advém da graduação e os saberes práticos adquiridos ao longo da vida, colocando-os a serviço do ensino e da aprendizagem do seu público alvo.

#### **2.2.4 Projeto institucional de bolsas de iniciação à docência**

Na formação de professores, vários projetos de extensão universitária interligam ensino e pesquisa, dentre eles destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, fomentando e incentivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O PIBID tem entre seus objetivos: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, contribuindo para a valorização do magistério; Promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, pressupondo a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, on line, 2010).

As ações e metas implementadas pelo PIBID devem favorecer o início a docência do futuro professor, não só na atividade de ensino, mas nas diversas ações desenvolvidas pela escola, incluindo a participação do bolsista (licenciando) no planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas. Advém destas atuações, a concepção para o aluno/professor do que é, e como deve ser sua conduta do magistério, levando-o a tornar-se um ser reflexivo sobre suas próprias ações.

O projeto PIBID dentro da Universidade fica sob a responsabilidade dos Coordenadores Institucional e Pedagógico. Divide-se em subprojetos por cursos de licenciatura, tendo um coordenador da área em cada subprojeto, que faz o elo entre a Educação Superior e a Educação Básica.

No subprojeto de Matemática da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* de Ji-Paraná, são realizados fóruns de discussão e reflexão sobre as vivências na escola, pelos bolsistas, donde o coordenador participa com suas intervenções e respectivas orientações. A partilha desses relatos é riquíssima, pois permite a tomada de ações para execução de novas estratégias a serem adotadas, de forma a privilegiar ações articuladas entre todos os bolsistas.

A contribuição trazida por esta iniciação à docência, ainda na formação inicial, proporciona ao licenciando maior maturidade pedagógica, pois através da vivência do cotidiano escolar, ele adquire maior senso reflexivo, crítico e, dessa forma torna-se mais autônomo nas suas decisões. Os resultados perpassam as ações estritas ao projeto e são percebidos no desempenho acadêmico dos bolsistas na graduação.

Muitas pesquisas, no meio acadêmico, remetem-se ao distanciamento existente entre as instituições formadoras e as escolas da educação básica. Na possibilidade de minimizar tal distanciamento alguns pesquisadores (MAGALHÃES, 2004) vêem a solução no trabalho colaborativo entre pesquisadores e docentes, com o intuito que estes possam conceber também as formas de sistematização destes saberes e contribuir com a formação de novos profissionais.

Entendemos que o PIBID assume tal perspectiva de trabalho colaborativo, uma vez que os licenciandos exercem o magistério de forma compartilhada com professores mais experientes da educação básica sob a orientação dos professores formadores participantes na condição de coordenadores do programa, constituindo-se assim como experiência ímpar para iniciação à docência.

### 2.2.5 Prática de Ensino

Na disciplina de prática de ensino, além de estudos e análises de teorias e práticas para a educação, o futuro professor apropria-se de recursos e metodologias que o subsidiarão no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que tal ação ocorre em paralelo aos momentos de discussão e experimentação inerentes a práticas pedagógicas para a Educação Básica, que são proporcionadas no decorrer da disciplina, trazendo para o licenciando, competências que se construam como suporte para a iniciação à docência experiencial a ser executada no Estágio Supervisionado.

### 2.2.6 Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado se remete a iniciação à docência experiencial e integra o currículo dos cursos de licenciatura, proporcionando ao futuro professor executar experiência em *locus* do seu campo de trabalho, a escola da educação básica. Concordando com Passerini (*apud* Januário, 2008, p. 3) que o estágio supervisionado perpassa a idéia de estágio profissional, quando afirma:

[...] o Estágio Curricular Supervisionado [é] aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do chamado Estágio Profissional, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho de modo que este treine as rotinas de atuação.

Através das etapas de: observação, participação e regência o estagiário tem a oportunidade de converter a teoria aprendida nos bancos universitários, em prática na escola, e posteriormente refletir, socializar, com seus colegas de sala sobre sua atuação na iniciação à docência, mesmo que experiencial.

A socialização e reflexão pós estágio permite ao graduando buscar novas ações pedagógicas que favoreçam a relação ensino-aprendizagem, consolidando-se como uma disciplina que traz importantes contribuições para sua maturidade e lapidação da sua identidade docente, que é construída na interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais.

Apesar da insegurança, a experiência de Estágio, deve ser concebida pelo graduando, como uma vivência que lhe dará suporte, no sentido de que sejam respondidas suas inquietações e diminuídas as angústias acerca da profissão que irá exercer.

Contudo, a iniciação à docência experiencial exercida no Estágio Supervisionado com suas quatrocentas horas, não é suficiente para a formação completa do professor.

A formação desejada se dará de maneira contínua, com a experiência e a vivência da regência de sua própria sala de aula, em especial, quando assumir a docência de forma profissional, em contato com outros professores mais experientes, com os alunos; pais e equipe administrativa; tendo direitos e deveres a cumprir numa instituição de ensino subordinada a legislação exigida pelos órgãos competentes.

### **2.2.7 Iniciação à docência profissional**

As práxis que passaremos a dissertar advêm da iniciação à docência experiencial e suscitam conhecimentos para a iniciação à docência profissional. Entenda-se como docência profissional, a atuação do professor, como regente da sala de aula, responsável pelo processo educativo e de aprendizagem de um grupo de alunos e que passa a fazer parte de uma categoria profissional amparada pela legislação em vigor, tendo direitos adquiridos e deveres a cumprir.

O acesso à categoria trabalhista para as instituições públicas de ensino, enquanto docente, ocorre via concursos para a carreira de professor efetivo ou professor temporário, sendo que neste último ele assume um contrato por tempo determinado, tendo outras denominações regionais; professor emergencial, professor eventual. Na iniciativa privada, o acesso é realizado via seleção de currículos ou por uma aula expositiva, tendo como avaliadores outros professores mais experientes.

Independentemente da instituição onde o professor esteja trabalhando, seja escola pública ou particular, a iniciação à docência profissional, é permeada de expectativas no tocante ao pleno exercício do magistério. Através desta experiência vivenciada em sala de aula e de conhecimentos prévios, bem como a sua história de vida, o professor em início de carreira, passa a construir de forma contínua seus saberes docentes. Utilizamos a definição dada por Tardif para saberes docentes como:

"[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc." (TARDIF, 2002, p.11).

No cerne da profissão, nas relações: aluno-professor e ensino-aprendizagem o novo profissional, em início de carreira docente, tem a perspectiva de desenvolver-se nos âmbitos pessoal e profissional.

### 2.3 Consequências pertinentes ao início de carreira docente

A formação inicial, através de projetos de extensão, monitorias, prática de ensino e do estágio supervisionado proporciona ao licenciando experiências no tocante a iniciação à docência, contudo não é suficiente para o desenvolvimento completo do professor, haja vista o curto espaço de tempo para socializar a teoria convertendo-a em prática pedagógica que posteriormente serão utilizadas na sua trajetória profissional docente.

A iniciação à docência, segundo alguns pesquisadores, (TARDIF e RAYMOND, 2000), é uma fase de suprema importância para o desenvolvimento profissional do professor, é um momento crítico, sobretudo quando se remete à sua adaptação à realidade de trabalho, a convivência com: professores mais antigos, alunos, direção e pais de alunos. Hubberman (1995) deixa claro que nesta fase de início de carreira, o docente:

"[...] passa por um tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os seus ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que lhe criam problemas." (HUBBERMAN, 1995, p. 39).

Na iniciação à docência, segundo Huberman (1995), nos dois ou três primeiros anos de atuação, o professor passa por duas fases decisivas para construção de sua identidade profissional, denominadas de “sobrevivência” e “descoberta”: A primeira também chamada de choque do real é provocada pela adaptação profissional permeada pela confrontação complexa de todo início de carreira; A segunda é pertinente ao entusiasmo inicial, bem como aos planos traçados para a carreira, por se sentir membro de um grupo de profissionais. As duas fases podem ocorrer paralelamente, no entanto, é a fase de descoberta que ajuda o iniciante a superar a fase de sobrevivência.

Os conflitos são comuns nesta fase da docência. O professor, *a priori*, não se sente seguro para transmitir os conhecimentos acerca do conteúdo, é a fase da descoberta que, com o passar do tempo, vai sendo superada. Outros conflitos podem emergir das relações afetivas, ou a socialização com os demais professores e alunos da escola.

No entanto, ocorrem em maior ou menor intensidade, havendo variação de escola para escola e também variação de acordo com as concepções e crenças de vida dos sujeitos envolvidos. Estes conflitos ou “choques de vida” podem possibilitar a maturidade profissional do professor iniciante, levando-o a reflexões sobre as várias formas de como melhor atuar no processo ensino-aprendizagem, além de adotar um perfil mais sociável nas relações interpessoais.

## **2.4 A influência da história de vida na formação do professor**

Os anos iniciais de atuação docente, bem como a cultura; crenças e história de vida inerentes ao professor são elementos determinantes para a composição do perfil que vai caracterizar sua forma de ser, durante toda trajetória de atuação no magistério. De acordo com Tardif e Raymond (2000), os cinco ou sete primeiros anos de atuação docente constituirão um período de extrema importância para a vida profissional do professor. Tardif, afirma ainda que:

[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar. Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. (TARDIF, 2000, p. 13).

O professor iniciante, após este período, apropria-se de uma metodologia ou prática pedagógica que serão norteadoras para suas ações pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem ao longo da carreira profissional, assim, passa a construir sua identidade profissional.

Através desta ação pedagógica, ou forma didática adotada pelo professor, o aluno será motivado, ou não, ao aprendizado. Freitas, contextualizando esta situação para a matemática afirma que "O significado do saber matemático escolar, para o aluno, é fortemente influenciado pela forma didática pela qual o conteúdo lhe é apresentado. O envolvimento do aluno dependerá da estruturação das diferentes atividades de aprendizagem através de uma situação didática." (FREITAS, 2010, p.80).

O domínio do conteúdo atrelado às ações metodológicas que permeiem para o aprendizado da disciplina são elementos essenciais, no exercício do magistério.

## **2.5 Investigando os anos iniciais na carreira docente**

Pesquisas na área de Educação, em cursos de Pós-Graduação, vêm sendo amplamente realizadas acerca da temática iniciação a docência, as quais buscam investigar de forma qualitativa, as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, bem como encontrar processos estratégicos que contribuam para o desenvolvimento deste novo profissional.

Segundo Gama (2009), o trabalho pioneiro no Brasil, data de 1983 e constitui-se como uma pesquisa realizada por Maria Alicia Onaindia y Lequeira, que trabalhou com professores das séries iniciais.

Gama (2009) realizou uma pesquisa de Estado da Arte, analisando dissertações de mestrado e teses de doutorado pertinentes à carreira de iniciação à docência. De forma geral, de acordo com a investigação dos trabalhos realizados pela autora, vários professores iniciantes enfrentam muitas dificuldades e problemas, dentre eles destacamos: sentimento de medo e insegurança; formação inicial insuficiente no quesito autodesenvolvimento da pessoa do futuro professor; distanciamento entre teoria e prática; entre conteúdos específicos e pedagógicos; dificuldades na socialização com os sujeitos envolvidos na escola.

Este período anteriormente denominado de “descoberta” e “sobrevivência”, não é só formado por dissabores, traz também consigo o amadurecimento acompanhado da realização profissional, tendo todos estes problemas superados por meio das intervenções pedagógicas adotadas pelo docente.

Contudo, entendemos como a autora, que cabe ao poder público cumprir seu papel de apoio à carreira docente. Nesse sentido Gama sugere que:

Ao considerar esta fase inicial estratégica – para a permanência na profissão e para o desenvolvimento profissional do professor – há de se destacar a necessidade de políticas públicas de formação, integração e/ou socialização docente, que minimizem a hostilidade aos professores iniciantes e promovam pesquisas mais específicas sobre espaços coletivos de reflexão, para ou com o professor em início de carreira... (GAMA, 2009, p. 120).

As soluções encontradas por pesquisadores têm funcionado como meio para resolução de muitos problemas enfrentados em sala de aula, haja vista que através da pesquisa é possível apontar métodos e/ou intervenções pedagógicas que possibilitem diminuir ou minimizar o distanciamento entre teoria e prática, levando o professor, em início de carreira, a transitar melhor entre “o choque do real” e a escola previamente idealizada.

No entanto, no que concerne à *formação inicial*, apesar dos programas governamentais recentes, como PROUNI, REUNI, PARFOR, PIBID e outros visando ampliar as matrículas e evitar a evasão nos cursos de licenciatura, a carência de formação de bons professores continua. Gatti et al (2011), após a realização de um exaustivo trabalho sobre a formação docente no Brasil, observam que apesar das pesquisas apontarem os problemas dos diferentes modelos de licenciaturas, ainda são acanhadas as reformulações promovidas pelas instituições de ensino superior nesses cursos e elas ainda não tocam o âmago da questão.

## Considerações

A percepção de mundo é uma característica inerente ao homem, e considerando que este é um ser mutável, sua percepção vai sendo (re)construída continuamente, através das experiências vivenciadas. No que se refere ao exercício do magistério, “é com base nessa percepção que o professor organiza suas ações e estabelece relações que lhe permitem compreender melhor o seu desenvolvimento profissional” (ROCHA E FIORENTINI, 2009, p. 125).

Enfatizamos que, através de: nossa experiência como professor formador; nossa vivência com professores da educação básica, em particular, os docentes de matemática e tendo como fundamento teórico várias leituras, podemos afirmar que na percepção destes, as disciplinas que mais trouxeram contribuição para sua atuação docente, foram aquelas que trataram de conteúdos específicos da matemática que seria abordada na educação básica e também as disciplinas que provocaram articulação entre teoria e prática, a citar: didática, prática de ensino, estágio supervisionado e a iniciação a pesquisa para construção do seu trabalho de conclusão de curso.

Entendemos que o curso de licenciatura atua como formação inicial trazendo bases para os conhecimentos específicos, bem como apresenta metodologias e estruturação do ser professor construtor de sua própria prática docente.

A formação do professor não termina na graduação, mas ocorre de forma contínua, no dia a dia, através da vivência no *lócus* de atuação. É neste espaço que o professor, em especial aquele que está em início de carreira, torna-se um ser autônomo para tomadas de decisões ou de intervenções pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, dessa maneira a formação de professores, constitui-se como um processo permanente e em constante desenvolvimento.

Os conflitos enfrentados durante o período de atuação docente podem ser minimizados para que o “choque do real” não seja motivador de desistência da carreira por parte de alguns professores. A compreensão destes conflitos segundo Fiorentini e Rocha (2009), e as ações pedagógicas tomadas por eles (os professores iniciantes) nos levam a:

Repensar a formação inicial numa perspectiva de formação contínua, isto é, numa perspectiva de constituição profissional permanente, tendo como contexto de formação práticas colaborativas e investigativas desenvolvidas conjuntamente com professores experientes...

Valorizar programas de formação contínua que dêem apoio pessoal e institucional aos iniciantes no enfrentamento de seus dilemas e de suas dificuldades, auxiliando-os a protagonizar o próprio processo de socialização profissional, mediante encontros para discussão, aprendizagem coletiva, negociação e (re)elaboração dos saberes e significados da prática profissional. Mas, para isso, é preciso que as políticas públicas apoiem e estimulem as instituições formadoras a

desenvolver iniciativas dessa natureza (FIORENTINI e ROCHA, 2009, p. 144).

O início da carreira docente é permeado por construções e (re)construções que levarão o professor a permanecer, ou não, no exercício do magistério. Para tanto, além de políticas públicas no sentido de apoio docente, faz-se necessário outras ações que possam minimizar os problemas e conflitos enfrentados pelo professor iniciante, tais como: reconhecimento e valorização deste profissional; apoio de professores mais experientes; parceria da equipe gestora; reformulação dos cursos de formação de professores, no sentido de proporcionarem maior integração entre este e o cotidiano da escola e por fim, formação continuada.

Contudo, para que este processo ocorra é necessário o envolvimento coletivo formado pelo tripé: poder público, instituições formadoras e escolas da educação básica, assim o processo de desenvolvimento do docente iniciante será mais prazeroso e menos traumático.

## Referências

BRASIL. Portaria n.º 260/CAPES, de 30 de dezembro de 2010, Aprova as normas do **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

FIORENTINI, Dario, ROCHA, L.P. Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, Dário *et al.* (Org.). **Práticas de formação e de Pesquisa de professores que ensinam matemática**. Mercado de Letras, Edições e Livrarias LTDA, 2009. p. 125 – 146.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Teoria das Situações Didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara, *et al.* (org). **Educação Matemática: Uma (nova) Introdução**. 3.ed. São Paulo: EDUC, 2010. P. 77-111.

GAMA, Renata P. Professores Iniciantes e o desenvolvimento profissional. IN: FIORENTINI, Dário *et al.* (Org.). **Práticas de formação e de Pesquisa de professores que ensinam matemática**. Mercado de Letras, Edições e Livrarias LTDA, 2009. p. 100 – 123.

GATTI *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59

\_\_\_\_\_. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **Seminário de história e investigações de/em aulas de matemática**, 2., 2008, Campinas/SP. Anais: II SHIAM. Campinas : GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 155-162.

MAGALHÃES, Maria C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas – SP.: Mercado de Letras, 2004.

NÓVOA, Antonio, (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, nº 4, p. 109-139.

PENA, Grazielle B. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. 2010a. 227 páginas. Tese de doutorado – Instituto de Química, Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

PENA, Grazielle. B., SILVEIRA, Helder E.; GUILARDI, Silvana. A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 10, nº 2, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos Universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissionais dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, p. 5-24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, 2000.

VALENTE, Wagner. Do engenheiro ao licenciado: Subsídios para a história da Profissionalização do professor de Matemática no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 5, nº 16, p. 1-20, 2005.