

ARTIGOS

PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA

Angelita A. Azevedo
Célia Maria Fernandes
Regina Magna Bonifácio

RESUMO: Uma abordagem importante de investigação que a literatura tem nos apresentado acerca da profissão docente é aquela relacionada ao professor iniciante. Essa etapa da vida profissional geralmente é vivenciada com grandes dificuldades pelos professores, que associam essa fase da carreira a sentimentos como solidão, angústias, agruras. O presente estudo visou identificar políticas públicas de apoio ao professor em início de carreira, no Brasil e em outros países da América Latina. Pôde-se constatar que existem programas em alguns países, mas, que tais experiências ocorrem de maneira pontual e isolada, não se constituindo em uma política efetiva de apoio ao professor nessa fase da carreira. Diante disso, reafirmamos que a formação dos professores, para todos os níveis e modalidades de ensino, necessita ser profundamente revista, discutida e modificada a partir de concepções que efetivamente contribuam com a construção de um perfil profissional docente à altura dos desafios que a realidade educacional nos coloca.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Iniciante; Políticas Públicas; Brasil; América Latina.

INTRODUÇÃO

É surpreendente o número de publicações que, nas últimas décadas, tem-se dedicado aos professores, sua formação e profissão. De diferentes campos disciplinares, com diferentes perspectivas e focos de análises, essas contribuições vêm revelando aspectos de uma profissão que é por todos conhecida, mas que, de fato, poucos pesquisaram ou estudaram em profundidade, como por exemplo, o “caráter intimista do ato pedagógico”, conforme afirma Estrela (1997), ou mesmo, a trajetória daqueles que a essa profissão decidem se entregar.

Pelo seu caráter pluridisciplinar e pela diversidade das abordagens referentes à profissão docente, torna-se um grande desafio a tentativa de construção de um quadro geral que estructure a literatura nessa área. Entretanto, cada vez mais estudos têm se especializado, na tentativa de evocar determinadas reflexões, seja numa área específica, seja num determinado segmento da educação. Este estudo, que não pretende ser exaustivo na discussão em questão, busca uma compreensão maior da profissão docente, tomando como referência a América Latina e o ingresso do docente na carreira.

Consideramos que uma abordagem importante de investigação que a literatura tem nos apresentado acerca da profissão docente é aquela relacionada ao professor iniciante. Essa etapa da vida profissional, geralmente, é vivenciada com grandes dificuldades pelos professores, que a associam a sentimentos como solidão, angústias, agruras (GARCIA, 1999, 2008; HUBERMAN, 1995; LIMA et al, 2006; MARIANO, 2006; CORSI, 2006).

Reconhecemos que a tarefa do professor é cada vez mais complexa e exigente, já que as mudanças científicas, tecnológicas e sociais têm provocado alterações que afetam a sociedade de uma maneira geral e, em particular, os processos de aprendizagem e a escola. Educar, na atualidade, exige que o professor seja capaz de proporcionar aos seus alunos que eles aprendam a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, num contexto em que essas aprendizagens, de acordo com Delors (1997), são fundamentais. Assim, a formação, orientação, apoio e estímulo aos professores iniciantes são exigências para se garantirem o fortalecimento da profissão e a qualidade futura da ação educacional. Diante desse desafio, faz-se mister pensarmos o início da carreira docente, caracterizado por Lima (2006, p. 9)

como uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira.

De acordo com Garcia (1999, p. 113), citando Borko (1986), esse momento de iniciação na carreira é vivenciado como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. O autor caracteriza ainda o início da docência

como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do seu dia a dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região (GARCIA, 1999, p. 114).

A partir dessa definição, percebemos que os aspectos que marcam o início da docência podem ser vivenciados em outros momentos da carreira, por mais de uma vez, em contextos diferentes, pois o início não abrange somente o critério temporal, mas também o situacional, contextual.

Outra definição interessante acerca desse período sinaliza para o quão complexa é a tarefa docente:

no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar (GARCIA, 1999, p. 114).

Nesses estudos sobre o início da carreira docente, tem-se focado o *choque do real* ou *choque de realidade*, ou seja, “a confrontação inicial com a complexidade da situação” (HUBERMAN, 1995, p.39) e as condições de permanência do profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.

Encontramos algumas definições de *choque de realidade* também em Mariano (2006, p.44), citando Veenmam (1988), como “a diferença entre o real e o ideal”. Esse choque é marcado pelo sentimento de *sobrevivência*, quando o iniciante se questiona o que ele está fazendo naquele lugar. A “*sobrevivência*” vivida no início da carreira é um termo utilizado por Huberman (1995, p. 39) para designar um

tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida, no cotidiano da escola, os professores podem experimentar “o sentimento de “*descoberta*”, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É essa descoberta a mola propulsora para a permanência do professor na profissão docente. Ela diz respeito ainda à motivação e ao entusiasmo que o professor cria diante do que a sua profissão vai lhe apresentando e é o que lhe faz permanecer na carreira (HUBERMAN, 1995).

Entretanto, esse início de carreira traz inúmeras tensões. O entusiasmo e o interesse dessa “*descoberta*”, de estar trabalhando na área para a qual se formou, frequentemente vêm acompanhados pela angústia que o novo provoca. A isso soma-se o fato de que as relações com alunos, com os familiares e com os colegas de profissão ocupam um lugar importante na tarefa docente, e, por isso, aumentam as sensações de temor e de insegurança. São desafios que o professor iniciante enfrenta e aos quais reage, vivenciando um processo de aprendizagens significativas que se estenderá ao longo da sua vida profissional.

No que se refere às dificuldades da prática docente, Valli (1992, p. 114), citado por Garcia (1999), considera que são “a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino” os principais problemas enfrentados pelo professor em início de carreira.

1 Esse termo é utilizado por Huberman, baseando em Fuller, 1969; Field, 1979; e Watts, 1980.

Lima *et al* (2007)² também apresentam algumas características consideradas por elas como agruras no início da carreira. Delas, enfatizamos insegurança e submissão a professores mais experientes, processos de tentativa marcados por erros e acertos, conformismo às normas e regras; choque de realidade; influência das experiências enquanto estudante.

No contexto brasileiro, temos percebido que, nos últimos anos, estudos diversos³, como os de Balduino (2008); Bueno (2008); Cancherini (2009); Costa (2010); Durães (2009); Farias (2009); Furlan (2011); Gomes (2011); Isaia, Maciel & Bolzan (2010); Knoblauch (2008); Leone (2011); Migliorança (2010); Montalvão (2008); Moraes (2011); Oliveira(2010); Papi (2011); Perin (2009); Pieri (2010); Pilz (2011); Romano (2008); Sá (2012), dentre outros, têm demonstrado a importância dos primeiros anos na docência no processo de desenvolvimento profissional e as dificuldades e desafios – a serem identificados, estudados e acompanhados – que enfrentam os professores nessa fase.

O ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Diante das dificuldades que configuram o início da docência, instituições formadoras – a própria escola, a universidade, as Secretarias e Ministério da Educação – têm buscado formas, ainda tímidas e pontuais, de apoio ao professor que se inicia na carreira. Gatti, Barreto e André (2011) identificam e analisam algumas políticas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, partindo da constatação de que muitos são os desafios a serem enfrentados pelos professores: “conhecer o estudante, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver o repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma

comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 213).

Quanto às políticas de acompanhamento dos professores iniciantes na carreira no Brasil, as autoras identificam algumas iniciativas importantes, que têm, via de regra, um caráter mais pontual. Uma delas é ofertada na SEDUC/ES, na qual uma das etapas do concurso público para seleção de professores refere-se a uma formação de 60 horas, objetivando oferecer ao professor mais condições de se inserir na profissão. Essa experiência de formação durante concurso público se assemelha à da SEDUC/CE. Outra experiência relatada é da SEMED, em Jundiaí/SP, na qual os professores, antes de assumirem as suas turmas, passam por um período de formação com duração de 30 dias. Já na SEMED de Sobral, no Ceará, e na SEMED de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foram encontradas experiências de duração mais ampliada, tendo caráter de formação em serviço – embora o ponto crítico seja o horário de estudo, que ocorre no turno contrário à atuação dos professores – contribuindo para “diminuir as taxas de abandono e manter os bons professores na profissão” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2011, p. 217) e ainda apresentando “possibilidades para a atuação de gestões educacionais quanto ao cuidado, não só da proposição de um trabalho pedagógico articulado com os apoios necessários, mas também de um trabalho de acompanhamento contínuo [...]” (p. 218).

Em outro estudo sobre o contexto brasileiro, Gatti (2012) aponta que não são encontradas ainda ações nem indicações do Ministério da Educação para a construção de políticas de inserção do professor na

2 As autoras basearam-se em Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994).

3 Estado do conhecimento realizado em dissertação de mestrado, por Freitas (2014).

carreira profissional. O que temos são iniciativas isoladas, localizadas em alguns municípios, como é o caso de Ceará, São Paulo e Espírito Santo, realizadas em suas respectivas secretarias de educação. A autora menciona, ainda, a experiência do Programa de Avaliação de Desempenho dos professores no período de estágio probatório, realizado no Estado de Minas Gerais, que tem como objetivo a avaliação para a progressão na carreira.

A forma como essa avaliação é realizada pode indicar uma ação, no sentido de dar suporte aos professores mediante processo e resultado da avaliação (GATTI, 2012, p. 7). Gatti chama a atenção ainda para a urgência do enfrentamento de problemas relacionados à docência, como as condições de trabalho, de carreira e remuneração, e vê nas políticas de apoio ao professor iniciante uma contribuição importante para melhoria desse cenário.

Romanowski (2012) chama a atenção para a urgência de programas efetivos e significativos de apoio e de acompanhamento ao professor iniciante, ao levar em consideração o seguinte cenário: o número crescente de professores iniciantes no Brasil em decorrência da universalização do ensino, ainda que não plenamente efetivada, e conseqüente elevação nos índices de matrículas; a baixa qualidade dos cursos de formação, incluindo problemas curriculares advindos da relação teoria e prática; a fragilidade das experiências de estágio e de formação continuada com caráter inconstante e generalista. Segundo a autora, os “programas específicos para professores iniciantes não vão além de umas poucas horas em que são feitas palestras com informações gerais sobre a organização do sistema de ensino e as normas que regem o estatuto do magistério e a carreira docente” (ROMANOWSKI, 2012, p. 5), cenário que, associado à falta de uma política de apoio ao professor iniciante, contribui para “a permanência da situação de abandono com que se deparam os professores principiantes, e não favorecem a perspectiva de mudança da cultura, das políticas e práticas em torno deste período da carreira docente” (p. 7).

Outro estudo importante para apresentação de um panorama acerca das políticas públicas de apoio ao professor iniciante é o de Mira & Romanowski (2014). As autoras analisaram a produção apresentada no IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, ocorrido em 2014, em Curitiba. Dentre os trabalhos apresentados, destacaram as comunicações que fomentavam discussões acerca do contexto brasileiro. Destacamos três trabalhos que dizem respeito a programas de acompanhamento ao professor iniciante. O primeiro deles é o Programa de acompanhamento de professores em início de carreira (PAPIC), da Universidade Federal do Mato Grosso, que faz acompanhamento a cinco professores iniciantes, egressos dos cursos de licenciatura dessa universidade e que trabalham em uma instituição parceira. O programa visa a um acompanhamento on-line e presencial desses professores, por meio de reflexões e discussões acerca da iniciação à docência.

Outro programa é o de Mentoria on-line, da UFSCar, que consiste no apoio de mentoras – professoras experientes – a professores iniciantes na carreira. Esse acompanhamento se dá por intermédio de orientação individual aos iniciantes e de desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O programa foi avaliado positivamente pelos professores iniciantes participantes na medida em que trouxe contribuições significativas para o enfrentamento das dificuldades surgidas nos primeiros anos de vivência da profissão.

O terceiro programa apresentado nesse levantamento é o Programa de acompanhamento docente no início da carreira para professores de Educação Física (PADI), da UNESCO. Em encontros quinzenais, os professores iniciantes participam de estudos e discussões sobre a docência, mediados por mentores. O programa também é avaliado positivamente pelos professores participantes e pelo grupo organizador,

tendo em vista que favorece o processo de socialização profissional do professor e sua permanência na profissão.

Refletindo sobre os resultados positivos desses três programas de apoio ao professor em início de carreira, Mira & Romanowski destacam “a necessidade de se criar e ampliar, na realidade brasileira, políticas de acompanhamento e apoio aos profissionais que se encontram nessa condição” (MIRA; ROMANOWSKI, 2014, p. 16).

Nessa mesma direção, encontramos um estudo desenvolvido por Leal e Maia (2014), no qual foram identificados quatro programas brasileiros que oferecem a Residência Pedagógica. Esses programas são fundamentados no projeto de Lei n. 284/2012, que tem por inspiração a residência médica, que, por sua vez, foi instituída em nosso país no ano de 1977.

Segundo essas autoras, a proximidade dessas duas propostas – residência médica e residência pedagógica – acontece na medida em que a residência pedagógica

é um período de formação, na escola, ulterior à formação inicial, a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação e pelos Sistemas de Ensino. Esse período tem a perspectiva de melhorar a prática pedagógica do professor, tendo em vista a necessidade apontada no projeto de avanços na qualidade do processo educacional. Pela sua aproximação com a concepção de residência médica, o Projeto da Residência Pedagógica prevê o acompanhamento do professor iniciante por um professor experiente, sendo que este possivelmente orientará seu trabalho na instituição de ensino, o que difere de outras propostas de formação continuada (LEAL & MAIA, 2014. p. 934).

Um dos programas identificados nesse estudo é o da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), associado ao curso de Pedagogia. Nele, os residentes – ainda estudantes da graduação – são inseridos nas escolas para vivenciarem um pouco da profissão, sob orientação de professores da universidade, bem como de professores e gestores da escola que os recebem como residentes.

Outro programa estudado foi o da Universidade Estácio de Sá (UNESA), também vinculado ao curso de Pedagogia. Aos alunos do último período do curso é oferecida a oportunidade de vinculação com a prática, em diferentes áreas de atuação da Pedagogia, como a área escolar, a social, de saúde e empresarial.

O terceiro programa de Residência Pedagógica apontado por esse estudo é uma iniciativa do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Trata-se de um programa destinado a professores iniciantes na profissão – com até três anos de conclusão do curso superior. Esses professores, advindos da rede pública de ensino, têm a oportunidade de lecionar em algumas séries da Educação Básica no referido colégio, pelo período de um ano, e, ao mesmo tempo, especializarem-se em Docência do Ensino Básico. Após a conclusão de 500 horas de estudo e trabalho, o aluno certifica-se com o nível de pós-graduação lato sensu.

Outro programa apresentado por Leal e Maia (2014) é o da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Essa iniciativa visa acompanhar alunos egressos do curso de Pedagogia em encontros mensais, durante os quais os professores participantes têm a oportunidade de relatar e refletir, com a mediação dos professores da Universidade, sobre suas vivências no início da carreira.

As autoras destacam as diferenças existentes entre esses programas de Residência Pedagógica – ainda muito novos na realidade educacional brasileira – e chamam a atenção para o fato de que o processo de apropriação desses projetos por parte dos professores participantes ainda é algo a ser compreendido.

Ampliando as discussões acerca dos programas e das políticas de apoio ao professor em início de carreira, apresentaremos a seguir os estudos empreendidos no contexto geral da América Latina. Percebemos que eles têm sido desenvolvidos buscando uma melhor compreensão da profissão docente.

Segundo Garcia (1999), os professores no início da docência apresentam muitas características em comum, mas que podem também ser diferenciadas de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Portanto, há variações no modo de viver o início da docência. Daí a importância de estudos que enfocam o início da docência na América Latina, com suas particularidades, como os de Vaillant (2009); Garcia (2008) e Cornejo (1999). Vaillant (2009) aborda as particularidades de cada contexto educacional, o que interfere no modo como cada docente se inicia na carreira.

No contexto da América Latina, a autora ressalta que raros são os programas de iniciação à docência e que eles estão associados a algumas escolas ou instituições de maneira isolada. Para a autora, embora seja consensual que o início de carreira é um período delicado, que deve ser encarado com seriedade, as políticas educacionais na América Latina pouco têm feito nesse sentido. Vaillant apresenta alguns modelos de inserção na carreira docente, presentes no contexto latino americano.

O primeiro modelo, chamado de modelo *nadar o hundirse*, é identificado como o mais usual e frequente nas instituições educativas latino-americanas. Nele, o professor é o responsável por sua inserção na profissão, por seu convívio no novo ambiente e também pela sua formação. O segundo modelo, o *colegial*, apresenta semelhanças com o primeiro, mas nesse o professor iniciante, por decisão própria, busca ajuda de colegas mais experientes, que passam a ser seus mentores, mas de maneira informal. No terceiro modelo, chamado de *modelo de competência mandatada*, o acolhimento ao professor iniciante ocorre em situações particulares, pontuais – a cada entrada de um iniciante na escola, um professor experiente apresenta-se como mentor.

O quarto modelo, chamado de *mentor protegido formalizado*, pressupõe a presença estruturada e planejada de um mentor, com formação específica para exercer essa função. Por meio de um processo de indução, o mentor organiza a inserção do professor ao ambiente e à profissão. Esse é o modelo identificado pela autora como o ideal, mas que não é vigente no contexto latino-americano.

A autora chama a atenção ainda para a importância dos Programas de Indução, como um processo de acolhimento e de apoio sistemáticos ao professor iniciante, que favorecerá o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, ressalta a experiência de outros países, como EUA, Japão, Nova Zelândia e Suíça (VAILANT, 2009), que podem servir de referência para a organização de programas de acompanhamento ao professor iniciante na América Latina, resguardando-se, é claro, as particularidades de cada contexto. Salienta, ainda, que a realidade latino-americana aponta para a necessidade de reformas educacionais significativas, eficazes e sustentáveis.

Garcia (2008) apresenta experiências, propostas e estudos acerca do início da carreira docente⁴ em países da Europa, da América do Norte e da América Latina. O autor reconhece a escassez de programas institucionalizados de inserção na carreira docente na América Latina e apresenta sucintamente alguns deles. No caso do Chile, menciona autores que têm se dedicado ao estudo dessa temática, como González

4 O autor considera os dois-três primeiros anos da docência como os iniciais da carreira.

Brito, Araneda y Hernández⁵ (2005), que encontram, em suas investigações, alguns modelos de iniciação à docência: *Nadar o hundire, Colegial, Competência Mandatada e Mentor Protegido Formalizado*⁶. Relata, ainda, um estudo feito por Fuentealba⁷ (2005) naquele país, que investigou 102 professores em início de carreira. Constatou-se que algumas características dessa fase da carreira são comuns entre os sujeitos investigados: o isolamento dos professores; a pouca ajuda dos pares e uma socialização mais burocrática do que evolutiva (GARCIA, 2008).

Garcia (2008) apresenta ainda, nesse trabalho, algumas contribuições de Cornejo (1999) acerca da realidade chilena. Esse estudioso destaca a importância do redimensionamento da formação inicial do professor e afirma que, embora já exista uma consciência da importância de programas institucionalizados de apoio aos professores iniciantes – chamados por ele de debutantes –, é preciso avançar consideravelmente no sentido de criar e efetivar esses programas.

Outro estudo destacado por Garcia (2008) foi desenvolvido pela Universidade Católica de Temuco, no Chile, com a implantação do projeto “Un estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de mentores de profesores principiantes”, que busca envolver os professores mentores com os professores iniciantes por intermédio de estratégias, como *workshops*, seminários, tutoria e reflexão sobre a prática (GARCIA, 2008, p. 54).

Uma discussão interessante que esse autor expõe diz respeito ao papel, função e perfil dos professores mentores. Feinman (1996)⁸, citado por Garcia (2008), adverte que não basta que haja um mentor para que o objetivo da iniciação ao professor novato seja alcançado. É necessário que o mentor seja um sujeito capacitado para a função, com visão e prática inovadoras, a fim de possibilitar ao professor iniciante a vivência de experiências verdadeiramente formativas. Destaca, ainda, que todo e qualquer programa de inserção do professor iniciante só será plenamente efetivado se houver comprometimento e apoio de toda a escola, inclusive da sua direção, e que a prática da inserção deve fazer parte de um projeto educativo de melhoria da escola.

Garcia (2008) faz ainda uma breve referência ao estudo de Calvo⁹(2006), que objetiva proceder a uma revisão e análise da inserção profissional dos professores na Colômbia. A autora percebe diferenças entre os professores iniciantes egressos das Escolas Normais Superiores e os egressos das Licenciaturas, no que se referem ao ingresso na carreira docente, já que os primeiros, de maneira informal, contam com apoio institucional no início da carreira, o que não ocorre com os alunos das Licenciaturas.

Ampliando nosso olhar sobre as políticas de inserção do professor iniciante na América Latina, trazemos aqui um estudo de Calvo que trata especificamente do caso colombiano. Para se pensar no professor iniciante, Calvo reflete sobre o ambiente no qual esse profissional é inserido – marcado por dificuldades relacionadas às carências vivenciadas pelos alunos e ao seu desinteresse pelos conhecimentos acadêmicos,

5 González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., & Hernández González, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estud. pedagóg.*[online], 31(1), [citado 10 Octubre 2006], p. 2051-2062.

6 A explicação sobre esses programas já foi feita neste trabalho.

7 Fuentealba Jara, R. (2005). La inserción profesional de profesores principiantes en la Enseñanza Media del Área Humanista de la Región Metropolitana. *Aportes de la Investigación a la Práctica Educativa, Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP*, 31-47.

8 Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. ERIC Ed 397060.

9 Calvo, G. (2006), “La inserción de los docentes en Colombia”, Ponencia presentada al taller internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”, 23 de noviembre, Bogotá.

e por problemas advindos do relacionamento da escola com seu entorno. Essas dificuldades constituem um desafio ao desenvolvimento profissional do professor. A autora apresenta algumas iniciativas do Ministério da Educação da Colômbia que se relacionam à demanda de formação e de inserção do professor iniciante na carreira. Refere-se ao Programa de Formação de Professores na Plataforma *Moodle*, intitulado “Colombia Aprende”, com tutoria virtual oferecida por universidades, no qual um módulo é direcionado ao professor iniciante. Na análise dessa autora, o programa apresenta limitações, já que não contempla elementos formativos importantes, como a proximidade entre teoria e prática, a necessidade de um acompanhamento mais próximo do professor em seu local de trabalho, e a discussão com os colegas, seus pares (CALVO, 2012, p. 3).

No mesmo estudo, Calvo (2012) menciona um projeto-piloto desenvolvido pela Secretaria de Educação de Bogotá que se baseia em histórias de vida de professores experientes, em expedições às instituições educativas, em encontros presenciais e virtuais e em acompanhamento de tutores, que são professores experientes e reconhecidos. Esse projeto foi avaliado positivamente pela autora, sendo considerado uma experiência criativa e inovadora. No entanto, algumas dificuldades são detectadas na implementação do programa, como a falta de tempo dos professores para se dedicarem às atividades, já que elas são feitas em horário diferente do seu turno de trabalho. Um projeto analisado por Calvo (2012), desenvolvido pela *Universidad Pedagógica Nacional*, prevê acompanhamento e apoio ao professor iniciante, egresso do curso de Licenciatura em *Educación Infantil* dessa universidade.

O projeto surgiu de uma pesquisa realizada anteriormente por essa mesma instituição, na qual se identificaram as dificuldades dos professores iniciantes na Educação Infantil, bem como a falta de reconhecimento social dos professores desse segmento de ensino. Ao analisar essas experiências, Calvo destaca a dificuldade em torno da definição de quem seja o professor iniciante, já que, além de se considerarem aqueles que têm até três anos de profissão, é preciso contemplar, ainda, aqueles que mudam de instituição, em decorrência de problemas enfrentados em contextos educacionais específicos. A análise das experiências aponta ainda para: 1) a necessidade de se pensarem os processos de indução à docência como parte do desenvolvimento profissional e não somente como uma certificação; 2) a importância dos tutores, como “Maestro de Maestros”; 3) a criação de programas que não se restrinjam a aspectos teóricos, mas que acompanhem os professores em sua prática pedagógica para problematizá-la; 4) a importância do uso da tecnologia nesses programas (CALVO, 2012, p. 6-7).

No contexto argentino, Cornejo (1999) apresenta uma experiência de inserção na carreira por professores iniciantes. Trata-se da residência docente, inserida no Projeto Docentes Acompanhados por Residentes (DAR). No sistema educacional argentino, a residência é considerada uma etapa do curso de formação superior, na qual os professores primários, antes de assumirem a docência, vivenciam temporariamente, na escola, as experiências com os alunos e conhecem a dinâmica da instituição escolar. Os alunos/professores são avaliados tanto pela academia (centros de formação) quanto pela escola residente. O autor faz uma avaliação dessa experiência, no que diz respeito aos seus princípios, características, pontos positivos e fragilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de inserção e de acompanhamento do professor iniciante, concernentes às realidades brasileira e latino-americana, de maneira geral, partem da constatação de que o início de carreira, em sendo um período singular, de grande importância na profissão, deve ser tratado de maneira diferenciada, com ações, programas e políticas específicas. Mas, percebemos, pelo estudo realizado no espaço geográfico da América Latina, que essas experiências ocorrem de maneira pontual e isolada. Infelizmente, não temos ainda, nos países investigados, políticas educacionais formatadas e direcionadas aos sujeitos que estão no início da docência. Pelo que se percebe, os programas de inserção do professor iniciante à docência no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, são raros, fragmentados e estão ainda pouco estruturados e são, por muitas vezes, deficitários diante das reais necessidades de cada localidade.

As transformações sociais e aquelas ocorridas no sistema educativo e no interior da escola exigem, sem sombra de dúvidas, a construção de uma nova profissionalidade docente e um novo olhar para o ingresso desse profissional no campo de trabalho. O cenário que hoje vislumbramos precisa ser modificado; novos estudos precisam ser realizados, a fim de embasar políticas educacionais verdadeiramente comprometidas com o professor no início de sua carreira docente, como forma de assegurar o sucesso na profissão e a oferta de uma educação com maior qualidade social e acadêmica.

O propósito que nos animou a produzir este trabalho foi o de contribuir para os esclarecimentos de questões que estão no centro dos debates acerca da formação contínua de professores, com especial destaque para o ingresso na carreira, ou seja, a condição de principiante. Como se mostra no trabalho, as discussões acerca dessa condição, bem como as ações concretas de acompanhamento e apoio a esses professores, na América Latina, ainda são bem precárias. De pouco valem, no nosso entender, qualquer ação ou aparato legal, se não for atribuído um papel de primeira grandeza à formação de professores, tanto a inicial quanto a contínua.

Da construção deste texto, saiu reforçada a nossa convicção de que a formação dos professores, para todos os níveis e modalidades de ensino, necessita ser profundamente revista, discutida e modificada, a partir de concepções que efetivamente contribuam para a construção de um perfil profissional docente à altura dos desafios que a realidade educacional de hoje nos coloca.

REFERÊNCIAS

BALDOINO, E. F. *A formação docente em Ciências Biológicas - um estudo com professores iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

BUENO, A. H. *Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante participante do mesmo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

CALVO, G. La inserción profesional en los sistemas educativos. Programas y Experiencias. El caso de Colombia. III *Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago do Chile, 29 de fev. a 2 março de 2012.

CANCHERINI, A. *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação Stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2009.

CORNEJO, J. (1999): Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 19. Enero – Abril.

COSTA, B. V. da. *A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

CORSI, A. M. Dificuldades de professores iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília-DF, São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997.

DURÃES, E. A. *Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação., Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIAS, M. V. de O. *Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2009.

FURLAN, E. G. M. *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCIA, C. M. (Org). Profesores principiantes e inserción a la docencia. *Biblioteca Latinoamericana*, n.20, 2008. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/membros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2013.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: III *Congresso sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência*. Santiago do Chile, 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/gatti.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, K. D. *Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

ISAIA, S.M.A.; MACIEL, A.M.R.; BOLZAN, D.P. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: *33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010. Caxambu. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010.

KNOBLAUCH, A. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação), Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEAL. C. de C.; MAIA, H. Representação Social de Formação e Trabalho Docente nos Programas de Residência Pedagógica. In: *Anais da IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. 25, 26 y 27 de noviembre de 2014 – FILO: UBA

LEONE, N. M. *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência*. Dissertação (Mestrado em Educação em Educação), Faculdade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, E.F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, Ano10, n.15, p. 138-160, Jan/Jun 2007.

MARIANO, A. L. S *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2006.

MIGLIORANÇA, F. *Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência - In: *Anais do X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.

MONTALVÃO, E. C. *O Desenvolvimento Profissional de Professoras Iniciantes Mediante um Grupo Colaborativo de Trabalho*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

MORAES, L. J. R. de. *Imaginários da Formação e as Dificuldades do Professor Ciclo II em Início de Carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. B. de. *Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de matemática em início de docência*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

PAPI, S. de O. G. *Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2011.

PERIN, A. P. *Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2009.

PIERI, G. dos S. de. *Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes do Programa de Mentoria da UFSCar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

PILZ, C. A. S. *Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2011.

ROMANO, A. M. *Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Professores princiante no Brasil: questões atuais. In: *Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional e la Docencia*. Santiago do Chile, 29 de febrero a 2 de marzo de 2012.

SÁ, P. T. Como "se faz" o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2222_res.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

VAILLANT, D. Políticas de Insercion a la docência em America Latina: la deuda pendiente. *Revista de Curriculum y formacion del profesorado*.v.13, n.1, 2009. p. 28-41.

