

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Naiara Mendonça Leone (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Univ. Estadual Paulista); Yoshie Ussami Ferrari Leite (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Univ. Estadual Paulista)

Eixo temático 1: *Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.*

Agência de Fomento: FAPESP

INTRODUÇÃO

A partir do processo de expansão do ensino e das aceleradas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassam as sociedades contemporâneas, o exercício da docência tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa. Nesse novo cenário social, as demandas postas à educação ampliam-se e aprofundam-se significativamente e, assim, emerge a necessidade de ressignificação do papel da escola e do professor e de busca por alternativas para a sua ação educativa.

Em conformidade com as idéias de Libâneo, Oliveira e Toshio (2007), acreditamos que, para a construção de um ensino de qualidade e de uma escola comprometida com a formação de cidadãos capacitados para enfrentar as exigências da sociedade atual, é necessário repensarmos a atuação dos professores, haja vista o papel imprescindível e insubstituível que eles exercem nos processos de mudança das sociedades.

Nesse contexto, a formação de professores coloca-se como uma questão crucial a ser debatida e, indubitavelmente, uma das mais importantes áreas de investimento no campo das políticas públicas para a educação.

Entretanto, não basta que a defesa de uma formação docente de qualidade permaneça no campo dos discursos. É preciso que se definam políticas públicas para a educação, as quais realmente possibilitem a melhoria das condições de formação dos docentes e de trabalho nas instituições escolares, permitindo aos professores que hoje estão nas escolas tornarem-se genuínos agentes da mudança.

Almeida (1999) afirma que todo processo de mudança deve envolver os professores desde o início de sua elaboração e deve, também, prever um programa de

formação contínua que seja capaz de responder aos novos desafios que esses docentes enfrentarão.

Para tanto, é fundamental que, nesse processo formativo, os professores sejam considerados como sujeitos de sua própria formação e atuação e suas necessidades sejam levadas em conta, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à efetivação de práticas e políticas educativas voltadas à melhoria da qualidade do ensino público em nosso país.

Concebidos os professores como agentes deliberativos das ações formativas e tendo garantidos os espaços para a sua participação na planificação dessas ações, as possibilidades de êxito dos programas de formação tornam-se maiores porque as instituições formadoras passam a obter um conhecimento mais aprofundado acerca das necessidades formativas dos docentes.

Todavia, é preciso considerar que, ao longo de sua trajetória profissional, os professores apresentam interesses, preocupações, expectativas, desafios e dilemas diferentes, os quais representam necessidades de orientação e apoio de naturezas diversas, exigindo, por conseguinte, propósitos e procedimentos formativos específicos (MARCELO GARCÍA, 1999).

Diante disso, defendemos que a formação contínua tenha em consideração as diferentes fases da carreira docente, situando as necessidades formativas dos professores em relação às preocupações que caracterizam estas fases, bem como às especificidades dos diversos contextos em que eles desenvolvem o seu trabalho.

Em estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1995) descreveu as seguintes etapas da carreira docente: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de pôr-se em questão; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo e lamentações; e fase do desinvestimento.

Conforme o autor, a fase denominada “entrada na carreira” refere-se ao momento de iniciação à docência e caracteriza-se por ser um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência está relacionado ao “choque da realidade” quando o professor percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana na escola onde começa a atuar. O aspecto da descoberta, por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial do professor iniciante por ser responsável por uma turma e pertencer a um corpo profissional; experiências estas que, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, permitiriam ao professor suportar o “choque da realidade” e permanecer na docência.

Embora sobrevivência e descoberta geralmente caminhem paralelamente no período de entrada na carreira, dados da literatura indicam que alguns professores podem apresentar somente uma dessas componentes como dominante. Assim, na predominância da “descoberta”, a iniciação na docência tende a apresentar-se mais fácil; enquanto que, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período mostra-se mais difícil em decorrência das muitas contradições enfrentadas.

Marcelo García (1999) descreve o período inicial da docência como uma etapa fundamental na constituição do ser professor, repleta de tensões e aprendizagens intensas que contribuem essencialmente para a construção da identidade profissional docente.

Em vista disso, Nono e Mizukami (2006) afirmam que diversos estudos têm evidenciado a relevância da investigação de aspectos relativos à etapa inicial da docência, dada a sua importância nos processos de formação docente.

No entanto, apesar de sua relevância e da preocupação que as pesquisas sobre a formação de professores têm começado a apresentar, nos últimos anos, com relação à temática, alguns autores apontam que, ainda, são poucos os trabalhos desenvolvidos a respeito do início da docência.

Com o intuito de conhecer os trabalhos sobre o período inicial da docência/professores iniciantes produzidos ao longo da última década (período de 2000 a 2010), na área de Educação, realizamos uma consulta aos bancos de teses e dissertações de onze Programas de Pós-graduação em Educação de cinco universidades do Estado de São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Estadual de Campinas; Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica.

A partir do levantamento realizado, localizamos 23 teses e dissertações referentes à temática “período inicial da docência/professores iniciantes”, o que corresponde a 0,32% do total de 7290 títulos consultados. Com base nesse levantamento, pudemos inferir que, apesar da importância do início da carreira docente na constituição do ser professor e do paulatino aumento das produções científicas relacionadas à temática, ainda são poucas as pesquisas realizadas com/sobre professores iniciantes.

Ademais, constatamos que nenhum dos trabalhos encontrados refere-se, particularmente, à investigação das necessidades formativas dos professores iniciantes, muito embora, pela leitura de vários desses trabalhos na íntegra, tenhamos verificado que alguns deles fazem menção às necessidades de formação dos docentes

no período de sua inserção profissional ou à importância de que essas necessidades sejam consideradas nos processos formativos.

Diante disso, colocam-se as seguintes indagações: Como o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivencia o período inicial da docência em escolas públicas da rede municipal de Rancharia - SP? E, nesse contexto, quais são as suas necessidades de formação contínua?

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar as necessidades formativas de professores em início de carreira que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de Rancharia - SP, a fim de oferecer subsídios para a construção de projetos de formação contínua nos quais as necessidades dos professores iniciantes possam ser refletidas, discutidas e trabalhadas.

Para tanto, esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo, pois busca privilegiar uma visão mais compreensiva e interpretativa do início da carreira docente e análises mais profundas com relação às necessidades de formação contínua dos professores iniciantes.

A coleta de dados da investigação foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, selecionamos como procedimento metodológico a aplicação de questionário, com o objetivo de coletar informações referentes: ao perfil dos professores; às motivações para a escolha pela docência; às expectativas com relação ao ingresso na profissão; aos sentimentos vivenciados nas primeiras experiências docentes; às dificuldades enfrentadas no início da carreira; ao apoio recebido ao começar a ensinar; às perspectivas quanto à permanência na profissão; às contribuições da formação contínua para o trabalho docente; e ao interesse por ações de formação contínua.

A segunda etapa da coleta de dados consistiu na realização de duas entrevistas semi-estruturadas de grupo com os professores iniciantes, por meio das quais buscamos construir um processo de reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas no início da carreira docente, enfocando temas e questões que emergiram no questionário.

Os dados coletados com relação ao perfil dos professores e às questões fechadas que compunham o questionário foram tabulados com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* e as demais informações foram transcritas, organizadas, codificadas e estão sendo analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo.

Convém registrar que, para garantir o anonimato dos professores, eles são identificados na pesquisa como P_1, P_2, P_3 e, assim, sucessivamente.

RESULTADOS PARCIAIS

Neste texto, apresentamos parte dos resultados da pesquisa. Inicialmente, trazemos um breve perfil dos professores iniciantes participantes da pesquisa e, em seguida, focalizamos as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente e o modo como, na visão desses professores, a formação contínua poderia ajudá-los a lidar com os problemas que caracterizam o seu ingresso na profissão.

O perfil dos professores investigados

Na primeira etapa da coleta de dados da pesquisa, realizada em Agosto de 2010, responderam ao questionário nove professores iniciantes, o que corresponde a 7,1% dos 126 professores de anos iniciais do Ensino Fundamental que compunham a rede municipal de ensino de Rancharia – SP, segundo informações fornecidas pela secretaria de educação do município.

Dos nove docentes participantes da investigação, oito são mulheres, professoras polivalentes, sendo apenas um, homem, professor de educação física, que atua do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os professores possuem uma média de idade de 29 anos, o que caracteriza uma população jovem. Desse conjunto de professores, cinco declararam-se casados, enquanto que os outros quatro docentes afirmaram serem solteiros.

Quanto ao município onde residiam, a grande maioria dos docentes, oito deles, morava na mesma cidade onde trabalhava, ou seja, em Rancharia. Apenas uma professora residia em outro município, Iepê – SP, distante cerca de 53 quilômetros de Rancharia.

Com relação à formação profissional, cinco professores possuem licenciatura em Pedagogia, três docentes fizeram o Curso Normal Superior e um professor é formado em Educação Física, licenciatura plena. Podemos afirmar, portanto, que todos os professores participantes da pesquisa apresentam formação adequada ao exigido pela legislação para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a especificidade de suas atribuições.

Quanto ao *locus* de formação dos professores, mais da metade deles, cinco professores, foi formada por instituições privadas de ensino. Os outros quatro professores que compõem o universo da pesquisa foram formados por instituição pública, nomeadamente a Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente - SP.

Sobre o ano de conclusão do curso de licenciatura, os professores concluíram sua formação em nível superior a partir do ano de 2004. Trata-se, portanto, de professores formados recentemente: em média, há 3,2 anos, considerando-se a data da coleta de dados da pesquisa. Esse dado mostra-se coerente com o fato da pesquisa ter como sujeitos professores em início de carreira, com até cinco anos de experiência docente: do conjunto de professores investigados, cinco deles possuía até três anos de experiência no magistério.

Entendemos que esses dados são relevantes na elaboração de projetos de formação contínua para os professores iniciantes haja vista a necessidade de apoio e orientação frente às dificuldades que eles enfrentam no processo inicial de aprendizagem da docência.

As dificuldades enfrentadas no início da docência

No questionário, ao serem interrogados sobre as principais dificuldades que enfrentaram no início da docência, os professores iniciantes explicitaram um conjunto de problemas envolvendo questões relativas: ao *processo de ensino-aprendizagem*; aos *pais dos alunos*; à *falta de apoio/orientação da direção/coordenação da escola*; aos *alunos*; e à *falta de experiência e de recursos materiais*.

Sobre as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, os professores relataram dificuldades como: adequar os conteúdos aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e aos diferentes anos, preparar aulas significativas para os alunos e lidar com a quantidade e a diversidade de conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

Esses dados convergem com os apontamentos de Lima et al. (2007), para quem a dificuldade relativa à aprendizagem dos alunos seria a campeã das dificuldades sentidas pelos professores no início da carreira docente. Referências a essas dificuldades também podem ser encontradas em Veenman (1984) e Rocha (2005).

No trabalho de Rocha (2005), os problemas relativos à aprendizagem dos alunos, expressos na dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, constituiu a maior preocupação enfrentada pela professora iniciante de seu estudo. Essa mesma professora mencionou como um dos aspectos para onde deveria direcionar a sua preocupação no início do ano letivo as decisões relativas à sequência do que e do como fazer, aproximando-se, assim, ao apontamento de uma das professoras iniciantes de nossa pesquisa sobre as dificuldades que enfrentou no início da profissão: “*Adequar os*

conteúdos à série em que lecionava: saber o que ensinar para determinada série e em que sequência ensinar” (P_5, Questionário).

Sobre os conteúdos a serem ensinados, nas entrevistas, os professores iniciantes fizeram críticas bastante contundentes às escolas, denunciando a existência de uma preocupação exacerbada com relação à quantidade dos conteúdos a ensinar em detrimento da qualidade da aprendizagem dos alunos:

P_6 - A escola cobra tanto a aprendizagem [...] dos alunos, só que, na verdade, a realidade mesmo é a parte burocrática. É só negócio de papel, de conteúdo [...].

P_8 – [...] você tem que falar que está fazendo muito, só que não está fazendo nada.

P_2 – Quantidade. [...]

P_6 – [...] às vezes, você dá um conteúdo e você vê que a sala não deu conta. “Ah, vou dar mais atividade”, mas você não pode dar atividade porque você tem um monte de coisa pra dar, entendeu?

P_8 - Então, você só passa, é só pincelada. Só pra enganar e falar que deu. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Diante disso, os professores iniciantes relatam sentirem-se, muitas vezes, frustrados ao verem a aprendizagem dos alunos ser comprometida sem que saibam como agir frente às cobranças que lhes são feitas pela escola:

P_4 – Você é obrigada a fazer isso porque, se você não fizer, depois sobra pra você.

P_6 - E, às vezes, eu, como professor que eu quero ensinar, eu me sinto mal porque eu sei que eu poderia fazer mais coisa.

P_2 - Você se sente mal. [...] mas você vai fazer o quê? [...].

P_4 – Eu fico pensando e falo: “Senhor, isso aqui...”. Olha, tem hora que eu fico revoltada. Dá vontade de rasgar aquele conteúdo ali, tacar fogo. [Risos].

P_2 – Você tem que encher, encher, você tem que ter conteúdo, mas e a qualidade? (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Revelam também a percepção de que, nesse contexto, a função docente é, equivocadamente, associada à tarefa de “dar conta do conteúdo” a despeito da qualidade do que é aprendido pelos alunos: “*Pensam que aprender é dar conta do conteúdo. Então, assim, sua principal função não é ensinar, é dar conta do conteúdo*” (P_6, Entrevista de Grupo I).

Esse relato sugere uma concepção da função docente coerente com a perspectiva defendida por Roldão (2007). Segundo a autora, a especificidade do trabalho do professor define-se pela ação de ensinar, entendida no atual contexto histórico-social como “*fazer outros se apropriarem de um saber*” ou “*fazer aprender alguma coisa a alguém*”. Com base nessa concepção, entendemos que os processos de ensinar e de aprender encontram-se intrinsecamente articulados, de tal modo que não há ensino sem aprendizagem: a aprendizagem é a concretização do ato de ensinar.

No que se refere às dificuldades relativas aos pais dos alunos, os professores iniciantes explicitaram, no questionário, problemas decorrentes das críticas e cobranças que lhes são feitas pelos pais, da falta de interesse ou omissão deles em relação à vida escolar dos filhos, e da falta de apoio ao trabalho que desenvolvem junto aos alunos.

Durante as entrevistas, os professores falaram, ainda, sobre casos relacionados à família, como separação dos pais, violência doméstica, pais ausentes, carência afetiva etc., os quais geram dificuldades no trabalho em sala de aula, na medida em que tais situações interferem no comportamento e na aprendizagem das crianças.

Essas dificuldades decorrentes da relação com os pais dos alunos corroboram resultados de pesquisas realizadas por autores como Veenman (1984) e Monteiro (2006).

Sobre a falta de apoio da direção/coordenação da escola ao professor iniciante, os depoimentos de P_3 retratam a existência de um conflito envolvendo a diretora da escola, os pais dos alunos e a jovem professora, que relata ter vivenciado, em seus primeiros dias de profissão, momentos muito difíceis, marcados pela humilhação, pela falta de confiança em sua capacidade profissional e por uma “promessa” e um “pedido” de controle sobre o trabalho que viria a desenvolver.

Dificuldades relacionadas à ausência de amparo, orientação e apoio por parte da direção e/ou da coordenação da escola também foram elementos destacados pelos professores iniciantes de educação física do estudo de Ferreira (2005). Esse dado converge diretamente com os resultados de nossa investigação, uma vez que, dos três professores iniciantes que explicitaram como uma de suas maiores dificuldades iniciais a falta de apoio/orientação, um deles, P_9, é professor de Educação Física.

É importante ressaltar que, embora questões relativas aos alunos tenham sido mencionadas em apenas uma das respostas dos docentes no questionário, referindo-se à imaturidade das crianças, esta foi uma dificuldade bastante explicitada nas entrevistas. Nestas, os professores iniciantes referiram-se a problemas relacionados ao desinteresse e à indisciplina dos alunos, além de dificuldades associadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Com relação à indisciplina, é interessante destacar que, diferentemente do que autores como Veenman (1984), Lima et. al (2007), Rocha (2005) etc. constataram em seus estudos, chama a atenção o fato de a indisciplina em sala de aula não ser explicitada de forma veemente pelos professores iniciantes de nossa pesquisa ao falarem sobre as dificuldades que enfrentaram no início da carreira docente.

Por outro lado, dificuldades decorrentes do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular foram mencionadas constantemente pelos professores iniciantes, nas entrevistas, e sempre com forte carga emocional. Os professores afirmaram que se sentem despreparados para lidar com as dificuldades educativas dos alunos que possuem necessidades especiais e que, de modo geral, não lhes é oferecido suporte, por meio de formação específica, apoio de profissionais especializados, recursos materiais e condições de trabalho adequadas. Tal situação parece gerar um sentimento de frustração nos professores iniciantes por não conseguirem trabalhar com esses alunos, ajudando-os a superarem as suas limitações e a progredirem na aprendizagem:

“Agora, aprender eu não consegui fazer. Então, eu fiquei frustrada com aquele menino. [...] eu fiquei apreensiva, eu fiquei revoltada, porque eu queria ajudá-lo e eu não conseguia. Eu não sabia lidar com ele.” (P_2, Entrevista de Grupo I)

Os depoimentos dos professores iniciantes inquietam-nos, ainda, na medida em que revelam, abertamente, a “face excludente do processo de inclusão” - muitas vezes velada nas políticas educacionais e pelas próprias instituições escolares - que são os alunos portadores de necessidades educativas especiais que, embora “incluídos” no ensino regular, encontram-se “excluídos” dentro das salas de aula:

[...] O que ele sabia, que era escrever o nome, é o que ele continuou sabendo, porque eu não conseguia. E ficava jogado porque é uma sala grande. (P_8, Entrevista de Grupo I)

Às vezes, é realidade, você deixa a criança de lado, acaba ficando excluída do mesmo jeito porque você não consegue. [...] você não sabe como lidar com ele. (P_4, Entrevista de Grupo I)

Nessa perspectiva, os dados coletados em nossa pesquisa vão ao encontro das considerações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 266) a respeito do processo de inclusão que, na visão dos autores, mais do que oferecer educação para todos, parece voltar-se ao barateamento do custo educacional das crianças com necessidades educativas especiais. Para os autores, “Tal suposição fortalece-se ao se verificar que não houve preocupação de capacitar os professores antes de tão importante definição, como também não se adequou a escola, nem mesmo fisicamente, para receber tais alunos”.

As contribuições da formação contínua frente às dificuldades do início da docência

Com o intuito de refletir sobre o papel e o lugar da formação contínua na busca de soluções para as dificuldades que caracterizam o ingresso na docência,

apresentamos aos professores iniciantes, nas entrevistas, a seguinte questão: “Na opinião de vocês, como a formação contínua poderia ajudá-las a lidar com as situações difíceis que vocês vivenciam no início da carreira docente?”.

As respostas dos professores iniciantes indicaram ações formativas voltadas, principalmente, às dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Em seus relatos, os docentes ressaltaram que não faz sentido falar em inclusão se o professor não estiver preparado para lidar com os desafios inerentes a esse processo. Para eles, o professor precisa de base para poder reconhecer as necessidades educativas dos alunos e saber intervir de maneira adequada. Nesse contexto, apontam a necessidade de cursos sobre educação especial e de capacitações que proporcionem aos docentes apoio e orientação prática para o trabalho com as necessidades educativas especiais dos alunos, para além de palestras sobre as várias deficiências.

Ainda com relação à questão da inclusão, um aspecto importante a mencionar diz respeito à necessidade de reestruturação das condições de trabalho dos professores, nomeadamente no que se refere ao tempo que é despendido dentro e fora das instituições escolares, para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Tal necessidade é sinalizada no depoimento de P_2:

[...] Aí, eu tenho que ter um tempo específico pra ele. [...] Você dava as atividades para a sala, você virava as costas: “Ah, agora eu vou trabalhar com ele”, quando eu sentava para... “Tia, terminei”. Então, eu não tinha aquele tempo só pra ele. [...] Porque eu tinha que preparar atividade diferenciada para a minha turma [...] e a dele com problema de visão. Então, eu me matava o dia inteiro, sábado e domingo preparando para a sala e ele ficava por último. Quando eu via, eu tinha que fazer com canetão [...] (P_2, Entrevista de Grupo I)

A necessidade de reestruturação das condições de trabalho dos professores, embora não se constitua propriamente como uma necessidade de formação contínua, sugere a necessidade de intervenção no campo das políticas educacionais, de modo a assegurar, de fato, as possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Em conformidade com Almeida (1999), entendemos que, sem determinadas condições consideradas indispensáveis para a realização do trabalho docente, como plano de carreira, jornada de trabalho adequada, salário condigno, suporte institucional, recursos materiais, espaços coletivos de interlocução etc., a formação, *por si só*, torna-se estéril.

Por fim, ao questionarmos os professores sobre as contribuições da formação contínua frente às demais dificuldades por elas explicitadas, percebemos, de um lado, uma tendência em solicitar capacitação de modo geral, sem que fossem

apontadas áreas específicas; e, de outro, o anseio por cursos práticos, voltados para o cotidiano do trabalho do professor e que contemplem a especificidade do início da carreira docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De modo geral, os dados aqui apresentados descrevem o início da docência como um período marcado por um conjunto de dificuldades relativas aos mais variados aspectos que envolvem o trabalho do professor.

Frente a essas dificuldades, os professores iniciantes reivindicam uma formação contínua que lhes ofereça preparação específica para lidar com a realidade que enfrentam cotidianamente, sobretudo no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Entretanto, as sugestões apontadas pelos professores circunscrevem-se à proposta de cursos e capacitações para atender às suas necessidades formativas. Não se fala de uma formação contínua inserida no cotidiano de trabalho do professor, que propicie a reflexão coletiva em torno dos problemas e desafios que caracterizam a sua prática profissional e da busca de soluções para os mesmos, mas apenas em cursos que orientem, esclareçam e ajudem-nos a lidar com questões práticas, como desenvolver atividades para os alunos.

Diante disso, somos impelidos a nos questionarmos acerca dos espaços e tempos disponíveis no interior das instituições escolares para a formação contínua dos professores, bem como acerca das reais possibilidades de reflexão, tendo em vista as condições em que se desenvolve a docência atualmente.

É nesta dimensão coletiva da prática reflexiva que se encontra, a nosso ver, uma das grandes contribuições dos processos de formação contínua para a aprendizagem profissional da docência. Acreditamos que, ao propor a ruptura com o individualismo comumente existente nas escolas, a formação contínua, pautada na reflexão coletiva, pode permitir aos docentes iniciantes superar a visão de que seus problemas são exclusivos e encontrar, em seus pares, apoio e orientação para o enfrentamento das dificuldades que marcam o seu ingresso na profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora de professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, LDA, 1995. p. 31-59.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, E. F. de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MONTEIRO, H. M. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 17-26.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência**: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São, São Carlos, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educacional Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178.