

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**ANA CRISTINA GIPIELA PIENTA**

**APRENDENDO A SER PROFESSOR: DIFICULDADES E INICIATIVAS NA  
CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE**

**CURITIBA  
2007**

**ANA CRISTINA GIPIELA PIENTA**

**APRENDENDO A SER PROFESSOR: DIFICULDADES E INICIATIVAS NA  
CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Pura Lúcia Oliver Martins.

**CURITIBA  
2007**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que fazem parte de minha vida, me incentivando e dando-me o carinho suficiente para acreditar que vale a pena lutar por nossos desejos.

À minha família, sempre presente e atuante, constantemente preocupada em buscar formas de ajudar e estimular no que fosse necessário. A vocês toda a gratidão e amor possíveis.

Em especial aos meus pais, Odilia e Lorival, que mesmo com poucas oportunidades de escolaridade, foram os maiores responsáveis pela formação de cada um dos filhos, mostrando a importância do conhecimento em nossas vidas. Minha mãe, que infelizmente já deixou nosso convívio, tem um papel impossível de se mensurar nessa minha conquista. Não consigo nem imaginar o quanto ela estaria satisfeita...

Dedico essa conquista ainda a meu marido Paulo, que trilhou todo o caminho a meu lado, sempre com palavras de carinho e incentivo; nunca houve cobrança, apenas companheirismo e cumplicidade. E além de tudo, presenteou-me, durante esse período, com o que agora aguardamos na maior expectativa, nosso filho Pedro.

Eu amo muito todos vocês, muitíssimo obrigada!

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins, sempre presente, dedicada e disposta. Além de suas orientações, aprendi com seu exemplo de professora: competente, comprometida, sensata, coerente e convicta à suas idéias e opções teóricas. Muito obrigada especialmente pela convicção.

Às queridas professoras Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski e Dr.<sup>a</sup> Neuza Bertoni Pinto, imprescindíveis em minha formação e na definição dos rumos de minha pesquisa.

À professora Dr.<sup>a</sup> Ilma Passos Alencastro Veiga, pelas importantes sugestões e orientações.

Às companheiras de trabalho da equipe de 2004 da Coordenação de Capacitação Profissional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, verdadeiras “mães”, sempre zelosas e compreensivas.

Ao Núcleo Regional da Educação do Pinheirinho, em especial às amigas Betinha e Silvane, sempre oferecendo espaço e abrindo as portas necessárias para que a pesquisa acontecesse.

Aos professores iniciantes participantes da pesquisa, que compartilharam e expuseram suas angústias, dificuldades e conquistas.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pelo incentivo fornecido através da licença para estudo da qual fui beneficiada.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o último ano.

Aos colegas do Mestrado em Educação da PUC/PR, companheiros e cúmplices de dúvidas, receios e alegrias.

## RESUMO

Tendo em vista que a formação inicial e continuada de professores tem provocado muitas polêmicas e a pesquisa sobre o professor em início de carreira tem possibilitado avanços para a reflexão acerca da prática pedagógica e da formação de professores, esse estudo busca investigar como se dá a construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Para coleta dos dados foram utilizadas as técnicas de Grupo Focal e entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de um bairro da periferia de uma grande cidade, que tem suas equipes docentes constituídas por um grande número de profissionais recém-formados, vivenciando sua primeira experiência profissional no magistério. O estudo procurou compreender onde e como o professor se faz professor, delineando suas principais dificuldades nessa fase profissional e as suas iniciativas para enfrentá-las. Os principais autores que serviram de aporte para o estudo foram Cavaco, 1990; Cavaco, 1995; Guarnieri, 1996; Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999; Vázquez, 1977; Veiga, 1989; Martins, 1989; Candau, 1997; Imbernón, 2002; Ludke, 1997; Gatti, 1997; Alarcão, 1998 e Nóvoa, 1995. O estudo mostrou que dadas as condições em que o professor inicia sua carreira na realidade pesquisada, o choque com a realidade é brutal. Na maioria das vezes, os profissionais nunca se depararam com situações de vida tão precárias como as que encontram no entorno da escola, não estando preparados para encará-las na sala de aula. Quase sempre o professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho. O estudo revelou ainda que não obstante as condições adversas de trabalho desses professores, eles tomam iniciativas para fazer frente às dificuldades daí decorrentes, buscando a colaboração de outros professores iniciantes e da equipe pedagógica, ou ainda criando redes informais de formação, através do contato com pessoas de fora da escola que tem experiência no magistério, além da busca autônoma por formação complementar.

**Palavras-chave:** professor iniciante, práxis pedagógica, teoria-prática, formação inicial, formação continuada.

## ABSTRACT

Having in view that initial and continued training of teacher has provoked many controversies and the research on the teacher in beginning of career has made advances for reflection concerning the pedagogical practice and the training of teachers, this study searches to investigate how it develop the construction of the pedagogical práxis from the beginning teacher. The theory is about a qualitative research having as epistemologic axle as expression of the practical one. To collect the data techniques of Focal Group had been used as the half-structuralized interviews. The research was carried out in schools from the City Net of Education from a far district of a great city, that has its teaching teams consisting by a great number of just-formed professionals, living deeply its first professional experience in the teaching. The study looked for to understand where and how the teacher it makes teacher, delineates its main difficulties in this professional phase and its initiatives to face them. The main authors who had served of support for the study had been Cavaco, 1990; Cavaco, 1995; Guarnieri, 1996; Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999; Vázquez, 1977; Veiga, 1989; Martins, 1989; Candau, 1997; Imbernón, 2002; Ludke, 1997; Gatti, 1997; Alarcão, 1998 and Nóvoa, 1995. The study it showed that the given conditions where the teacher initiates its career, the shock with the reality is brutal. Most of the time, professionals come across with precarious life situations surrounded the school. Moreover, almost always the beginning assumes the worse groups, the worse schedules and the worse conditions of work. Notwithstanding the adverse conditions of work of these teachers, them take initiatives to make front to result from there difficulties, searching the contribution of other beginning teachers and the pedagogical team, or still creating informal nets of training, through the contact with people of are of the school that has experience in the teaching, beyond the independent search for complementary training. And in this process of search goes learning to be a teacher.

Key-word: beginning teacher, práxis pedagogical, theory- practical, initial training, continued training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA SOBRE O APRENDIZADO DE SER PROFESSOR .....</b>	<b>16</b>
<b>3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO .....</b>	<b>24</b>
<b>4 A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE: ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PRÁTICA NAS ESCOLAS .....</b>	<b>36</b>
<b>4.1 Práxis: a relação entre teoria e prática .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2 A formação inicial e a iniciação profissional no magistério .....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 O papel da formação continuada na construção da práxis docente do professor iniciante .....</b>	<b>53</b>
<b>5 PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SEM FRONTEIRAS: SEUS DILEMAS E CAMINHOS DE SOBREVIVÊNCIA E DESCOBERTAS .....</b>	<b>64</b>
<b>6 AS DIFICULDADES E AS INICIATIVAS DO PROFESSOR INICIANTE NO PROCESSO DE APRENDIZADO DE SER PROFESSOR .....</b>	<b>83</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos uma questão vem tomando corpo nos meios acadêmicos: como e onde se aprende a ser professor? Em torno dessa problemática, que tem tematizado a questão do ingresso na profissão docente, o número de pesquisas vem simultaneamente aumentando (CAVACCO, 1990; CORSI, 2002; GUARNIERI, 1996; PIZZO, 2004; VIEIRA, 2002, FONTANA, 2000; ROSEMBERG, 2003; PEREIRA, 2003; SILVEIRA, 2002; NONO, 2005; entre outros). A formação inicial e continuada de professores tem provocado muitas polêmicas e a pesquisa sobre o professor iniciante tem possibilitado avanços para a reflexão acerca da prática pedagógica e da formação de professores. Já nos meios escolares, as dificuldades dos professores em início de carreira têm sido uma constante.

A escolha de professores em início de carreira como sujeitos dessa pesquisa prende-se a minha trajetória profissional. Isto porque, quando iniciei minha carreira como pedagoga, atuei em escolas públicas da periferia da cidade, onde, além da ocorrência de uma grande rotatividade do grupo de professores, normalmente a equipe docente era constituída por profissionais recém formados, vivenciando sua primeira experiência profissional no magistério.

À inexperiência do professor, nessa situação, somam-se as adversidades características do contexto cultural, social, afetivo e econômico (entre outras dimensões) em que estão inseridos os alunos das escolas de periferia. É nesse *locus* específico que um grande grupo de docentes tem iniciado a construção de sua prática pedagógica, que se delinea no movimento contraditório entre a formação acadêmica recebida e a realidade encontrada na escola.

Pela minha prática, entendo que o professor é o elemento basilar da concretização de uma escola comprometida com a democratização do acesso ao saber, uma vez que é o principal responsável pela produção do trabalho escolar. Uma tarefa de peso para um profissional em início de carreira, inseguro frente às dificuldades e que reconhece as fragilidades de sua atuação e formação.

Assim, com a finalidade de obter informações para o delineamento de um estudo sobre a formação do professor iniciante realizei um estudo exploratório de abordagem qualitativa, utilizando a técnica do Grupo Focal<sup>1</sup> e da Entrevista Semi Estruturada com professoras da rede pública municipal de ensino em início de carreira<sup>2</sup>. Esse estudo permitiu fazer as primeiras aproximações com as principais dificuldades enfrentadas por esses professores na construção de sua prática pedagógica, como, também, com as estratégias definidas para enfrentá-las.

O estudo exploratório revelou que, não obstante os professores iniciantes tenham uma grande expectativa em receber modelos instrucionais para equacionar os problemas do cotidiano escolar, eles se viam diante do desafio de realizar seu trabalho pedagógico para dar conta da realidade dos seus alunos. As professoras chegavam a manifestar indignação e angústia por não encontrar esse tipo de orientação instrucional; reclamavam que nem a graduação e, tampouco as capacitações ofertadas pela SME<sup>3</sup> apontavam respostas para seus problemas com a prática pedagógica.

Mesmo diante de tantas dificuldades, e sem a devida orientação, os professores em início de carreira, diariamente, entram na sala de aula e efetivam seu trabalho. Então, algumas questões se colocam: como os professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental iniciam sua práxis pedagógica e aprendem a ser professor? Quais as principais dificuldades e dilemas presentes na práxis<sup>4</sup> pedagógica do professor iniciante? Que iniciativas os professores criam para superar suas dificuldades e desenvolver seu ensino tendo

---

<sup>1</sup> Grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. (POWELL e SINGLE in GATTI, 2005, p. 7).

<sup>2</sup> A descrição desse processo encontra-se no item metodologia deste projeto.

<sup>3</sup> A Secretaria Municipal da Educação, por meio da Gerência de Capacitação Profissional, promove cursos de formação continuada para os profissionais do magistério, mais adiante discutiremos as características dos cursos ofertados, que, segundo as professoras entrevistadas, não atendem às necessidades do professor iniciante.

<sup>4</sup> Vázquez (1986) caracteriza práxis como uma atividade consciente, intencional, que tem como finalidade um resultado efetivo. Entendo que a ação prática do professor é uma atividade humana consciente que pressupõe, necessariamente, as dimensões teórica e prática. Portanto, a atividade docente é práxis.

em vista a aprendizagem dos alunos? Qual o papel dos cursos de formação inicial e continuada no processo de iniciação profissional?

Tendo em vista o choque com a realidade a que os professores iniciantes são submetidos ao iniciar sua carreira, quando se deparam com o movimento contraditório entre a formação acadêmica recebida e a realidade encontrada na escola, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como os professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental iniciam sua práxis pedagógica e aprendem a ser professor.

Partindo do objetivo desse estudo julgo essencial identificar e analisar as principais dificuldades e dilemas enfrentados pelos professores iniciantes e as suas iniciativas para enfrentá-las, considerando o papel da relação do professor iniciante com outros professores, alunos e equipe pedagógica na mediação e enfrentamento de suas dificuldades, além de analisar o papel dos cursos de formação (inicial e continuada) no enfrentamento das dificuldades dessa fase profissional.

O período de iniciação na atividade docente, fase delicada e conflituosa da passagem dos cursos de formação inicial para a realidade do primeiro emprego na área, descortina a complicada relação entre teoria e prática. O professor sente-se inseguro quanto a sua atuação em sala de aula, e atribui isso à falta de conhecimento prático, que segundo seus relatos, deveria ser a ênfase dos programas de formação.

A aspiração dos professores iniciantes por conhecimentos meramente práticos pode ser entendida como reflexo das concepções implícitas nos cursos de formação de professores das séries iniciais, que tem assumido cada vez mais características essencialmente profissionalizantes<sup>5</sup>, assentado em princípios pragmáticos. Os cursos descomprometem-se com a produção do conhecimento e enfatizam a prática da experiência como atividade espontânea, do

---

<sup>5</sup> Segundo Kishimoto (1999, p.4), as discussões atuais que tratam dos cursos de formação de professores apontam para a dualidade entre a afinidade com as ciências da educação ou a ênfase nas questões de profissionalização e formação docente, dicotomizando-as; a criação dos Institutos Superiores de Educação polariza ainda mais a discussão, priorizando somente a formação profissional, afastando a formação de professores dos benefícios da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a cultura universitária.

domínio da técnica, da metodologia, do engajamento prático. Segundo Brzezinski (1996, p.42), “o pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria”.

As atuais diretrizes oficiais para a formação de professores também denotam uma preocupação pragmática e utilitária permeando as propostas curriculares dos cursos destinados a essa tarefa. O “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, documento elaborado pelo MEC, afirma que a escola, assim como a formação do professor, deve tomar para si a articulação coerente do “o que”, do “como” e do “para que” se ensina regida por conteúdos escolhidos conforme sua utilidade imediata para o aluno e provindo somente do saber fazer, excluindo, portanto, as reflexões teóricas que envolvem esse fazer, sem questionar os “por quês” da função da educação e do professor em nossa sociedade. Brzezinski (1996, p.43) alerta que “a urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos do fazer”. A lógica do “saber-fazer” acaba negando a própria idéia de práxis como característica da ação pedagógica.

Entendo que esse processo decorre da atual configuração da sociedade, que, ao atender aos preceitos neoliberais, subjugou o professor ao status de executor de tarefas, retirando-lhe o controle sobre sua própria prática, exacerbando o pragmatismo e o utilitarismo:

Pensamos que reconceber a educação para o magistério por essa ótica é uma forma de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais, de definir os professores basicamente como técnicos, ou seja, como funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como por exemplo adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula. O escárnio e o desdém com que os burocratas profissionais vêm aqueles professores que exigem e exercem o direito de unir o conceitual ao prático, no esforço de adquirir um pouco de controle sobre o seu trabalho, continuam a infestar o discurso do empreendimento educacional contemporâneo. (GIROUX e MCLAREN, 2002, p.141)

A lógica da divisão social do trabalho no interior dos sistemas de educação, que afastou os professores da possibilidade de tomada de decisão,

subjugando-os à função de executores de diretrizes hierarquicamente deliberadas, no Brasil, orientou a organização do ensino em todos os níveis, nas décadas de 70 e 80 do século passado<sup>6</sup>. Nesse período, institui-se a dicotomia teoria e prática no sistema escolar. “Há, de fato, uma separação entre o pensar e o fazer, a concepção e a execução, a teoria e a prática. As decisões sobre o que, como, para que e para quem fazer ficam vinculadas a um pequeno grupo, cuja função é pensar o que será executado pela maioria” (MARTINS, 1989, p.80).

De acordo com Giroux (1987, p.14), os professores são considerados “mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens citadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito de discurso e da prática em educação”. Nas palavras do autor:

As instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1987, p.23)

A concepção que dicotomiza teoria e prática e afasta do professor o domínio do processo de totalidade de suas tarefas, é consonante com o contexto político, econômico e educacional do período pós 64 brasileiro, “onde as discussões giram em torno da necessidade de formar um ‘novo professor’ tecnicamente competente e comprometido com o programa político econômico do país” (MARTINS, 2004, p.44). No interior da escola, as novas relações sociais, afinadas com a configuração da nova etapa do capitalismo<sup>7</sup> aprofundam a centralidade da organização, a divisão do trabalho e a hierarquização das funções. O professor competente, de acordo com essa perspectiva, corresponde a um bom

---

<sup>6</sup> Lei 5692/71 e 5540, que fundamentam, respectivamente, as reformas do ensino de 1.º e 2.º graus e do ensino superior centradas na racionalização, eficiência e eficácia do processo.

<sup>7</sup> Etapa que tem como elemento central o uso de tempos de trabalho, otimizando a produção; “as medidas de racionalização do processo de trabalho, tendo como eixo central o controle do tempo, implicam a centralização do processo produtivo a uma instância superior, externa ao trabalhador. O planejamento cuidadoso de todas as tarefas que deverão ser executadas pelos trabalhadores passa a ser a questão central”. (MARTINS, 2004, p.45)

executor de tarefas, que respeita e submete-se à posição que lhe é imposta no interior da organização do trabalho na escola.

A educação nesse período assume importante papel no projeto de racionalização do processo produtivo do país, com vistas à retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. Intimamente atrelada ao momento histórico, a produção da área educacional (em especial no que se refere à formação e atuação docente) reflete a relação social do sistema capitalista vigente nesse período, que se materializa por meio de uma abordagem instrumental, através de “técnicas, processos, tecnologias; dentre as quais estão os procedimentos didáticos que são utilizados por uma relação pedagógica. São palavras de ordem: racionalização, eficiência, eficácia, tecnologia educacional, entre outras” (MARTINS, 2004, p.45).

Entretanto, apesar de todo o processo repressivo e alienante imposto naquele momento histórico, os trabalhadores, na década de 70 e 80, começam a reagir e criar novas formas de luta. A década de 80 é então marcada pela concepção de democratização, especialmente ligada à perspectiva de redemocratização do Estado brasileiro, em um período marcado pela abertura política e pela distensão do regime autoritário após a derrocada do modelo econômico. De acordo com Lima (2004, p.17), “se somou ao conclamo popular organizado em defesa de eleições diretas e de formas de participação da sociedade civil organizada no controle dos governos, ou seja, a democratização em seus aspectos sociais, políticos e econômicos”.

No que diz respeito à formação e trabalho docente, novas palavras de ordem marcam esse cenário: partir da prática, compromisso político com as camadas populares, transformação social, unidade teoria-prática. Nas palavras de Candau (in MARTINS, 2004, p.47), essa foi a década de mais fecunda produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes. Momento em que valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento, passando a reconhecer o professor também como produtor desse conhecimento, e não mais apenas como receptor e executor.

É nesse período, em que os processos de produção do conhecimento passam a ser questionados e revistos, que o eixo epistemológico norteador dessa pesquisa, que aponta a ação prática, material e social, como determinante no processo de produção coletiva do conhecimento, se fundamenta e ganha repercussão.

A perspectiva da teoria como expressão das ações práticas expressa-se nas afirmações de Bernardo (1977, v.1, p.86), “uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”.

Partindo dessa perspectiva penso que, apesar de todas as contradições ainda existentes – formação acadêmica e realidade escolar, teoria e prática, concepção e execução, entre outras – o professor iniciante efetiva práticas diárias, em que, segundo Martins (1989, p.7), “podem estar contidos os germes de uma prática pedagógica alternativa” que responde às dificuldades imediatas que enfrenta, nesse contexto:

A mesma situação que destituiu o professor do controle do seu processo e do produto de seu trabalho, tornando-o mero executor de tarefas, gera o seu contrário. Pressionado pela resistência dos seus alunos, pelas contradições que experimenta entre as expectativas teóricas e a prática de sala de aula, entre a inadequação dos programas impostos e a realidade social mais ampla, que contradiz os que estes propõem, o professor busca alternativas e cria novas situações que constituem os germes de uma teoria pedagógica alternativa. (MARTINS, 1989, p.79)

Com base nesses estudos, assumindo como eixo epistemológico a teoria como expressão das ações práticas, busco situar na prática do professor iniciante a construção de sua práxis pedagógica. Entendo que apesar das contradições e dificuldades, o professor iniciante busca formas de ensinar para responder aos problemas encontrados na sua prática docente. A propósito, Martins (2004, p.52) afirma que esse processo se dá através da relação entre realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação, expresso na teoria, que não surge como verdade que guia a prática, mas como expressão da relação anteriormente citada, indicando caminhos para novas práticas. É esse

processo, de enfrentar as dificuldades e criar iniciativas que respondem aos problemas encontrados na realidade escolar, caracterizadores da constituição da práxis docente que será analisado e refletido ao longo de todo o trabalho.

## **2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA SOBRE O APRENDIZADO DE SER PROFESSOR**

O presente capítulo tem como finalidade mostrar as origens e natureza desse estudo, bem como o percurso adotado para a realização da pesquisa.

Tendo em vista a natureza do objeto e objetivos da mesma acerca da práxis pedagógica do professor iniciante, optei por desenvolver o estudo numa abordagem qualitativa de pesquisa. Essa abordagem se apresenta, nesse estudo, como a alternativa metodológica mais adequada por compreender que a análise da práxis pedagógica do professor em questão precisa ser interpretada de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo.

A pesquisa em questão, ao analisar a práxis do professor iniciante no seu próprio espaço de trabalho, a escola, considera o ambiente natural como fonte direta de dados. Entretanto, entende que o espaço escolar é constituído por sua infra e superestrutura, em que “ambas as realidades, dialeticamente, relacionam-se e influenciam-se, transformando-se mutuamente na evolução do tempo” (TRIVIÑOS, 1990, p.128).

Além disso, a abordagem qualitativa dá voz ao sujeito analisado, apresentando-se como a abordagem mais adequada na busca dos significados das relações sociais e dos conhecimentos elaborados em sua prática cotidiana. Entretanto, ao assumir um caráter crítico-dialético, não fica só na compreensão superficial desses significados. Em particular na pesquisa acerca da práxis pedagógica do professor iniciante, a opção pela pesquisa qualitativa deve-se à possibilidade de buscar as causas e raízes de determinadas ações práticas desse profissional, entendendo o professor como sujeito, “como ser social e histórico, tratando explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1990, p.130).

A base teórica da abordagem de pesquisa utilizada neste estudo será a crítico-dialética, a qual possibilita analisar o dinamismo da práxis

transformadora dos homens como agentes históricos, entendidos como participantes ativos na organização social e política da realidade. Nessa concepção a escola é compreendida como instituição social articulada à história, ao movimento social, “e expressa em certa medida os projetos políticos e econômicos de uma dada formação social, mas possui uma especificidade enquanto agência educativa (...) ela é mediadora do que ocorre na sociedade, mas não é uma cópia fiel, em diminutivo, da estrutura social” (LELIS, 1989, p.20).

De acordo com a abordagem crítico-dialética o conhecimento se dá na e pela práxis, daí a opção do presente estudo de tomar como eixo epistemológico a teoria como expressão das ações práticas, buscando compreender através da prática do professor iniciante a construção de sua práxis pedagógica.

A pesquisa acerca da práxis pedagógica do professor iniciante aponta para a impossibilidade de tomar essa construção como um fato ou objeto isolado da totalidade que a constitui. Isto porque a multiplicidade de fatores que compõem o objeto de estudo dessa pesquisa conduz a uma abordagem em que “uma tal resposta somente pode ser apresentada considerando-se a história, entendida como o processo de mudanças, na qual se tem o devir, por meio do conflito dos contrários, gerando sínteses e novos conflitos e, na qual se revela o sujeito do processo de mudanças” (PASCHOAL, 2001, p.170). Ao assumir a práxis do professor iniciante como foco de análise a pesquisa em questão pretende apreender significações e conhecimentos subjetivos presentes na realidade objetiva, com a finalidade de produzir reflexão e indicar pistas para mudança.

Nessa perspectiva, a relação entre o investigador e os professores pesquisados fundamenta-se no constante movimento de superação e de transformação tríplice – crítica, construção de conhecimento novo e nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Isso possibilita levar uma contribuição aos participantes da pesquisa durante a sua realização e não apenas no seu término. Entendo ser esse um aspecto fundamental para os estudos em educação.

Com a intenção de obter informações preliminares, essenciais para o delineamento desse estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória

utilizando a técnica do grupo focal, que segundo Powell e Single (1996, p.449 in GATTI, 2005, p.7) “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

A escolha dessa técnica para realização do estudo exploratório deveu-se ao fato de que o trabalho com grupos focais, como afirma Gatti (2005, p.11):

(...) permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Assim sendo, nessa etapa preliminar da pesquisa, os participantes do grupo foram selecionados a partir de “características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho”. (GATTI, 2005, p.7). Os critérios para a seleção foram os seguintes: professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, que iniciaram suas atividades profissionais no magistério no ano de 2005 e 2006 em escolas da rede pública de uma grande cidade, a qual designarei no estudo como Sem Fronteiras, e que estejam atuando em escolas de um bairro da periferia da cidade, que denominaremos na pesquisa Fronteira<sup>8</sup>.

Num primeiro momento, através de uma pesquisa prévia junto à direção de cada uma das escolas selecionadas, realizei um mapeamento dos possíveis sujeitos da pesquisa. Identificados os sujeitos que atendiam aos critérios estabelecidos, realizei contato com as professoras através de convite nominal para participarem de uma sessão de grupo focal (apêndice A).

Nesse primeiro contato foram selecionadas e convidadas a participar da pesquisa treze professoras, que seriam organizadas em três sessões de grupos focal. Como eram professoras de escolas variadas, optei por realizar a

---

<sup>8</sup> A utilização de nomes fictícios na pesquisa foi adotada como critério para atender às orientações éticas de pesquisa.

atividade no Núcleo Regional da Educação ao qual a escola está vinculada. Entretanto, devido à convocação das professoras pela Secretaria Municipal de Educação para uma reunião de trabalho no mesmo horário previsto para a realização do grupo focal, só foi possível realizar uma sessão com a participação de quatro professoras.

O início da sessão foi marcado pela leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, (apêndice F) que as professoras, voluntariamente, assinaram como garantia de utilização ética e confidencialidade dos depoimentos prestados. Em virtude desse compromisso firmado, e atendendo às orientações éticas de pesquisa, a identidade das professoras participantes não será revelada, portanto, utilizarei em toda a pesquisa, para nos referirmos à professoras, nomes fictícios.

As quatro professoras participantes do grupo focal estavam vivenciando sua primeira experiência profissional como professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental. A seguir apresento uma breve descrição de cada participante:

**Maria** é professora da Rede Municipal de Ensino há oito meses. Relatou que essa é sua primeira experiência profissional, pois vinha até então dedicando-se apenas à sua formação acadêmica. Ela fez o curso de magistério em nível médio, e, pouco antes de ingressar na Rede Municipal de Ensino, havia concluído o curso Normal Superior. Na escola, sua primeira função foi como professora recreadora (Educação Física). Em seguida foi designada para a função de co-regente, na qual realiza atividades de apoio pedagógico em sala de aula, em conjunto com o professor regente.

**Clara** também atua na Rede Municipal de Ensino há oito meses. Fez magistério em nível médio há alguns anos (não especificou quantos), mas não trabalhava na área da Educação. Em seguida iniciou o curso de Direito, do qual desistiu no terceiro semestre. O curso de Pedagogia veio, segundo a professora, como complemento ao curso de magistério, para finalmente ingressar na área da Educação. Após a conclusão do curso iniciou suas atividades como professora da

Rede Municipal de Ensino, o que, segundo ela, foi uma mudança radical em relação à sua atividade profissional anterior, como funcionária de cartório. Na escola assumiu uma turma de Etapa Inicial.<sup>9</sup>

**Joana** é professora da Rede Municipal de Ensino há 9 meses. Tem formação em Pedagogia e não fez o curso de magistério em nível médio, o que considera como uma dificuldade a mais nessa sua primeira experiência como professora. Relatou que ao chegar à escola assumiu a função de co-regente. Entretanto, alguns dias após seu início, foi designada a assumir uma turma de 1.<sup>a</sup> Etapa do Ciclo I<sup>10</sup>, o que, segundo a própria professora, era seu maior medo. Joana já atuava como pedagoga há um ano em uma escola pública da rede estadual de ensino quando assumiu sua função de professora.

**Angela** já era funcionária da Prefeitura Municipal de Curitiba, porém atuava na Secretaria da Saúde. Após a conclusão do curso de Pedagogia, prestou concurso para a Secretaria Municipal da Educação, onde já havia iniciado suas atividades há oito meses. Na escola, atua como professora da Etapa Inicial.

O roteiro (apêndice B) da sessão do grupo focal realizado havia sido previamente elaborado, com tópicos semi-estruturados, e foi utilizado como “forma de orientar e estimular a discussão” (GATTI, 2005, p.17), de maneira flexível, sempre em função do processo interativo. As informações obtidas através do grupo focal e a pesquisa bibliográfica realizada possibilitaram a delimitação do objeto de estudo da presente pesquisa.

Para dar continuidade à pesquisa sobre a práxis pedagógica do professor iniciante estava prevista a realização de outras sessões de grupo focal com professores em início de carreira e pedagogos que acompanham e orientam seu trabalho. Entretanto, tendo em vista a dificuldade inicial para mobilizar os profissionais para participarem das sessões, deslocando-se de suas escolas para o Núcleo Regional da Educação, optei pela realização de entrevistas semi-

---

<sup>9</sup> Nomenclatura própria da organização de ensino da Rede Municipal de Sem Fronteiras, designa a etapa anterior à 1.<sup>a</sup> Etapa do Ciclo I (1.<sup>a</sup> série da organização seriada). A Etapa Inicial é composta por alunos de 5 e 6 anos.

<sup>10</sup> Primeira fase do ensino organizado em Ciclos, é equivalente à 1.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

estruturadas. Isto porque, a entrevista é um instrumento de pesquisa adequado para obtenção de significados subjetivos, significações ocultas, não reveladas através de um instrumento fechado num formato padronizado. Segundo Lakatos (in SZYMANSKI, 2002, p.10), a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma observação de natureza profissional [que] proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Nessa fase, para localizar os sujeitos que atendessem aos critérios desse estudo, quais sejam, professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que iniciaram suas atividades profissionais no magistério no ano de 2005 e 2006 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, e que atuam em escolas de um bairro da periferia de Sem Fronteiras, encaminhei às escolas do Núcleo Regional da região selecionada uma solicitação, com uma breve explanação sobre a pesquisa (apêndice C) e uma tabela (apêndice D), a qual deveria ser preenchida e devolvida ao Núcleo, solicitando informações referentes ao tempo de serviço de cada professor no magistério e na Rede Municipal de Ensino. Foram encaminhados 26 formulários, dos quais apenas seis retornaram.

A partir das informações obtidas, selecionei uma escola que tem em seus quadros um número significativo de professoras na fase de iniciação profissional. Realizei, então, entrevistas com três professoras, além da pedagoga da escola, que orienta e acompanha o trabalho das professoras envolvidas na pesquisa.

É importante registrar que, também com os profissionais entrevistados realizei a leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que as professoras, voluntariamente, assinaram como garantia de utilização ética e confidencialidade dos depoimentos prestados. Segue uma breve descrição das profissionais que, através das entrevistas, complementaram a coleta de dados da presente investigação.

**Laura** é professora da Rede Municipal de Ensino há três meses. É licenciada em História e fez o curso de magistério em nível médio. Relatou que já

atuou, durante pouco tempo, como professora da disciplina de Educação Infantil no interior do Estado, mas sente-se totalmente iniciante, tendo em vista que a característica do trabalho que desenvolve agora é absolutamente diferente. Na escola, atua como professora co-regente.

**Dora** é professora da Rede Municipal de Ensino há um ano. É licenciada em Educação Artística, e não fez o curso de magistério. Quando iniciou na Rede Municipal, sua primeira experiência como professora, assumiu uma turma de 1.<sup>a</sup> Etapa do Ciclo I. Em virtude das dificuldades que enfrentou, está, atualmente, cursando a especialização em Alfabetização.

**Helena** tem formação em Pedagogia. Assumiu sua vaga como professora da Rede Municipal de Ensino há três meses. Essa é sua primeira experiência como professora de Ensino Fundamental. Relatou que atuou durante um ano como educadora na Educação Infantil. No mesmo dia em que chegou à escola assumiu uma turma de 2.<sup>a</sup> Etapa do Ciclo I<sup>11</sup>.

**Rosa** é pedagoga, atuando na função há apenas três meses. Tem 2 anos de experiência como professora de séries iniciais. Atua em uma escola que recebe muitos professores iniciantes. É responsável pela orientação pedagógica desses profissionais.

Além dos professores entrevistados e dos participantes do grupo focal, realizei contatos individuais com mais nove professores iniciantes, de escolas diversificadas do bairro Fronteira. Todos os professores participantes da pesquisa elaboraram uma representação plástica – com recortes, colagens, ilustrações – expressando suas reações e sentimentos no primeiro contato com a realidade escolar. Através da representação artística, os sujeitos da pesquisa tiveram a possibilidade de utilizar outra linguagem para se expressar, transpondo para sua criação suas experiências individuais com extrema expressividade plástica.

---

<sup>11</sup> Segunda fase do primeiro ciclo do ensino organizado por ciclos, é equivalente à 2.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

Ao longo da pesquisa, as informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados serão sistematizadas e analisadas à luz do referencial teórico apropriado, tendo em vista os objetivos deste estudo.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO**

Para compreender a construção da práxis pedagógica do professor iniciante, considero importante discutir acerca da proposta e estrutura dos atuais cursos de formação de professores, relacionando-os ao contexto político e econômico da sociedade atual, uma vez que os professores ingressantes na profissão docente são egressos destes.

No contexto atual, o cenário econômico e político explicita as interfaces entre os cursos de formação de professores e as orientações mercadológicas da sociedade globalizada, onde a oferta de cursos de qualificação em nível superior é vista como um lucrativo investimento por parte dos empresários. Secundariza-se a possibilidade de uma efetiva melhoria do ensino, através de uma sólida formação profissional, em detrimento de interesses financeiros.

Historicamente, a oferta de cursos de formação de professores vincula-se aos interesses e orientações expressos nas políticas educacionais. Assim, as políticas educacionais implantadas no país a partir da segunda metade da década de 90, expressam uma forte influência de organismos financeiros internacionais (MELO, 1999; KUENZER, 1998; MAUÉS, 2003; FREITAS, 1999; CALDERON, 2000; SHIROMA, 2004; LIBÂNEO, 2003). Esses organismos estabelecem os rumos pelos quais as diretrizes da educação serão construídas, consolidando as políticas neoliberais que lhe são próprias através de programas e projetos educacionais.

Segundo análise produzida pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública sobre a LDB 9394/96, o discurso corrente no neoliberalismo, que é empregado pelas instituições de financiamento, confunde a percepção da população sobre as intenções implícitas na maioria das propostas educacionais.

Além disso, a interferência da globalização na definição das políticas educacionais, de acordo com Maués (2003, p.2), vem no sentido de implantar um pensamento único que visa uma homogeneização capaz de

contribuir para a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado.

Seguindo essa tendência, alguns organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e a Unesco, assumem, de forma velada, o papel dos ministérios de educação dos países em desenvolvimento, definindo as políticas educacionais que parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

Com efeito, nos fóruns e conferências internacionais, como a Conferência de Jomtien, em 1990, e o fórum de Dakar, em 2000, essas instituições têm fixado as metas que os países devem alcançar. A prioridade apontada como consenso nesses encontros é a universalização da educação básica, o que representa, no mínimo, oito anos de escolarização a todos.

Na seqüência da priorização da universalização do ensino fundamental, surge a necessidade da reforma na formação de professores, uma vez que para fazer face ao contingente de alunos é preciso que se forme pessoal necessário e adequado a tal empreitada.

Nessa perspectiva, as reformas na formação de professores têm buscado traduzir os elementos básicos que devem constituir a arquitetura da formação de professores, quais sejam: a profissionalização, a ênfase na formação prática e na validação das experiências, a formação continuada e a educação à distância (MAUÉS, 2003).

Assim, focalizar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico dos países tem sido uma tendência mundial. E, segundo essa tendência esse desempenho depende, em tese, da atuação dos profissionais da educação. A profissionalização, citada pelas instituições de financiamento, seria a busca de uma forma de qualificar melhor essa formação, representando um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função.

Por outro lado, segundo Shiroma (2004, p.99), na profissionalização do professor, proposta pelas instituições de financiamento, insere-se uma “proposição problemática em si mesma, visto que supõe, simultaneamente, que ele não é profissional e que deve ser profissionalizado”.

Na tentativa de atender à orientação de profissionalização dos docentes, alguns países, inclusive o Brasil, passaram a exigir do professor um novo tipo de formação, o qual é apontado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A esse respeito, Shiroma (2004, p.99 e 100) destaca que:

O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais. (...) No Brasil, coerentemente com a desqualificação docente, as agências formadoras – e seus respectivos cursos normal, no ensino médio, e de pedagogia e licenciaturas, no superior – foram acusadas de inadequadas. No caso do curso normal, a LDBEN indica, no art. 62, que esta modalidade de formação de professores para séries iniciais e educação infantil “deve ocorrer” em nível superior. Entretanto, face o imenso contingente de professores a formar e à inexistência de agências formadoras em quantidade suficiente, o mesmo artigo admite essa formação em nível médio recomendando, contudo, no art. 87, que ao finalizar a “Década da Educação”, em dezembro de 2006, o Brasil já esteja com a questão resolvida. Significa dizer que, a partir daí, a formação mínima exigida do docente seria a de nível superior. De outro lado, circulava entre intelectuais ligados ao governo a concepção de que o problema do preparo do mestre não havia sido resolvido pela universidade e que de sua solução o Estado não poderia se apartar. Os Institutos Superiores de Educação (ISE), solução já indicada na LDBEN (arts. 62 e 63) seriam definitivamente eleitos como lugar de formação.”

Desse ponto de vista, a idéia de profissionalização se efetiva na exigência da formação em nível superior do professor, o que não necessariamente significava formação universitária, uma vez que a proposta é que o processo passe a acontecer fora da universidade; não havendo, portanto, a necessidade de associar o ensino à pesquisa e à extensão universitária.

A ênfase na formação prática/instrumental é outro componente da reforma internacional na formação de professores. O tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber fazer, a prática instrumental. Nessa perspectiva, não se colocam questões como para que? Para quem e por que? Descuida-se da visão

de totalidade na busca de compreensão dos determinantes dos problemas da prática.

Um outro ponto importante diz respeito ao aproveitamento e validação de experiências profissionais dos professores em formação. Maués (2003) afirma que a importância de considerar as experiências existentes é relevante para o processo de aprendizagem do profissional, entretanto, ainda segundo o autor,

(...) em alguns casos, essa prática tem contribuído para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados e diminuindo o custo da formação, num jogo de estatística que impressiona as instituições financiadoras, mas que não representa melhoria na qualidade da formação” (MAUÉS, 2003, p.10)

Ainda como parte integrante das reformas que estão se processando, aparece a formação continuada, a qual se apresenta como um instrumento de regulação social (MAUÉS, 2003, p.11), uma vez que se caracteriza por um caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada às exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica como uma empresa.

Por seu turno, a formação continuada também tem sido encarada como uma forma de reparar as lacunas e deficiências da formação inicial. Nessa perspectiva, essa formação contribui, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, à qual caberia apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto para a formação continuada.

Nesse contexto, percebe-se que as reformas internacionais da atualidade têm a mesma configuração (FREITAS, 1999). Isto porque, estão baseadas nos princípios comuns de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico. Para tanto, é preciso aproximá-la do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história.

No Brasil, a reforma educacional, iniciada na década de 90, na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi implementada na perspectiva de atender às orientações dos organismos multilaterais, num contexto de restrição de gastos públicos, visando a estabilização econômica e o cumprimento de acordos com agências de financiamento internacionais. Entretanto, as estratégias propostas por estas agências não contribuem para a melhoria da qualidade do sistema educativo, como afirma Torres, objetivando apenas a reprodução ampliada do modelo educativo convencional, o qual, entre outros aspectos, privilegia:

(...) a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, o quanto se aprende sobre o que, o como e o para que se aprende. A matrícula escolar constitui o indicador por excelência (e só a ele se reduz a compreensão do que significa “universalizar o ensino”), enquanto se dá pouca ou nenhuma atenção à retenção, à conclusão e à aprendizagem efetiva. A educação é medida e valorizada pelo número de certificados e/ou anos de instrução, e não pelo efetivamente aprendido. (TORRES, 1998, p.177)

Atualmente, “o processo tendencial e progressivo de mercantilização de todas as coisas” (GENTILI, 2001, p.229) está tornando a tarefa da educação cada vez mais complexa, ao mesmo tempo que influencia, com sua lógica de mercado, programas de formação de professores, nega um projeto político de formação de docentes como intelectuais capazes de colaborar para uma sociedade mais justa, revogando “a prática retrógrada das burocracias educacionais” (GIROUX e MCLAREN, 2002, p.141).

A configuração de alguns cursos superiores de formação de professores – licenciaturas oferecidas por inúmeras instituições, na maioria instituições privadas e isoladas – apontam para uma formação aligeirada e superficial<sup>12</sup>, atrelada aos interesses individuais de certificação e adequação ao mercado (reflexos do ideário neoliberal), contrária ao que historicamente tem sido discutido como essencial à formação do profissional. Através da incorporação de

---

<sup>12</sup> Uma formação que não concebe a formação superior do professor como elemento de qualificação do ensino. Caracterizam-se por programas de formação com pouca consistência, que se desvinculam de um projeto de formação mais amplo, o qual é refletido e discutido a partir do profissional que se pretende formar.

diretrizes neoliberais nas políticas de formação de professores vemos instaurar-se, como ocorreu na Argentina, segundo Davini (1997, p.146), “uma política de incentivos pela obtenção de certificados, no sentido de uma trajetória profissional individualista e meritocrática, com maior controle das agências do governo sobre a prática do trabalho docente”.

Esse aligeiramento da formação reforça o modelo que faz com que o professor saia da universidade e adentre a sala de aula sem uma compreensão das contradições presentes na escola onde irá atuar. Na maioria dos cursos o aluno, futuro professor, pouco se aproxima da sala de aula pra ver concretamente o que é uma escola funcionando com classes numerosas e as dificuldades todas que o professor encontra. São com essas limitações, que o professor inicia suas atividades docentes.

Assim sendo, é importante que o profissional docente esteja ciente da complexidade constituinte de sua função no contexto atual. Isto porque, a necessidade de qualificar-se constantemente deve ser consequência dessa tomada de consciência, apontando para a possibilidade de uma prática transformadora. O que se verifica frequentemente na busca da formação em nível superior pelos profissionais da educação é a forte influência do apelo da economia neoliberal que valoriza a formação de um profissional competitivo e adequado às demandas do mercado.

Sabe-se que a educação, historicamente, sempre desempenhou um importante papel na legitimação de interesses hegemônicos. O modelo econômico capitalista do século XX, traduzido nos modos Fordistas e Tayloristas de organização do trabalho, contou com as instituições escolares na tarefa de difundir a disciplina e obediência necessárias para o bom desenvolvimento industrial.

Nessa perspectiva, a principal tarefa das escolas seria preparar o indivíduo para a vida produtiva, ensinando-o a obedecer acriticamente, a ser pontual, ordenado e subserviente a qualquer autoridade, um perfeito operário para a nova sociedade industrial. Aos professores, a exigência de formação específica para a função não era totalmente essencial, era exigido apenas que soubessem

ler, escrever e realizar as quatro operações. O mais importante era que estivessem convencidos da necessidade de preparar pessoas dispostas a obedecer e se esforçar no trabalho.

Nas últimas décadas do século XX, muitos movimentos pedagógicos de resistência foram importantes na tentativa de superação dessa lógica de transformar os sistemas educacionais em servos do mercado. Entretanto, Gentili (2001, p.228) afirma que “no capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas”. Dessa forma, no contexto econômico atual, fruto do processo de reestruturação produtiva e globalização dos mercados econômicos, segundo o mesmo autor (2001, p.243), o processo de mercantilização transforma a educação em um tipo específico de propriedade para as minorias, possibilitando a elas “o direito de possuí-la materialmente; direito à usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda”, dando uma nova roupagem ao contexto educacional, adequando-o aos atuais ditames do mercado.

A nova palavra de ordem das instituições escolares é a busca da qualidade como meta necessária (GENTILI, 2001). Não a qualidade da educação como aspiração legítima em prol de um ensino mais ativo, participativo, centrado nas expectativas e diversidades dos alunos. Mas a qualidade como propriedade de poucos, que assume a lógica de competição do mercado, substituindo a problemática da igualdade de oportunidades; qualidade que serve à busca da excelência e que enfatiza a diferença: “o melhor para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUITA, p.107, 2001). O discurso da qualidade, segundo Gentili (2001), torna-se a nova retórica conservadora do campo educacional, criando estratégias de legitimação da posição privilegiada das camadas favorecidas.

Em um contexto econômico e social, regido pelas regras da política neoliberal, a desigualdade assume valor positivo e natural (Azevedo,

2000), defendida como aspecto estimulante para o crescimento, onde a luta contra a pobreza e a desigualdade é vista como instrumento de estagnação.

A educação, no atual contexto neoliberal, atende aos interesses do Neodarwinismo Social<sup>13</sup>, com modalidades e oportunidades diferentes para os diversos grupos sociais, derivando uma hipótese explicitada por Gentili (2001, p.248 e 249):

A propriedade educacional se adquire (se compra e se vende) no mercado dos bens educacionais e 'serve' enquanto propriedade 'possuída', para competir no mercado dos postos de trabalho (que definem a renda das pessoas também enquanto direito de propriedade). Portanto (...) os proprietários de educação de qualidade terão maiores chances de um emprego no mercado de trabalho para ter acesso à propriedade de um salário; os não proprietários, menos.

Essa nova lógica excludente desintegra o caráter histórico da educação como direito, e passa a caracterizá-la como privilégio, permeada por uma reforma cultural que nega todas as tentativas e possibilidades de uma educação democrática, pública e de qualidade para todos. Essa negação garante o êxito das iniciativas de cunho mercantilista. “O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (Ibid, p.245).

Por meio do discurso de liberdade e equidade dos cidadãos, a perspectiva neoliberal estimula o mérito individual e a competição como mola propulsora necessária para a prosperidade de todos, justificando e legitimando a divisão hierarquizante das modernas sociedades de mercado. Lo Vuolo (1993 in GENTILI, 2001, p.234) afirma que o princípio do mérito é fundamental e basicamente uma norma de desigualdade.

---

<sup>13</sup> Neodarwinismo social é a forma de adotar a teoria darwiniana de seleção natural no âmbito socio-econômico, pela qual os mais fracos (menos produtivos e menos aptos segundo as exigências da produção) tenderiam a desaparecer. Condena a intervenção Estatal no atendimento das exigências sociais, pois estaria, assim, violando essa lei de seleção natural. (RAMOS, 2004)

O currículo escolar também é utilizado como estratégia de integração das novas gerações às demandas do mercado, colaborando para a formação de um ser humano consumista, construído pelos valores e procedimentos da mídia, refletindo a nova lógica da produtividade:

As concepções reducionistas da educação, preocupadas com as demandas do mercado, afetam todos os conteúdos dos currículos escolares, que agirão como cavalos de Tróia para dissimular concepções politicamente conservadoras e neoliberais. O individualismo, o egoísmo, a competitividade e a rivalidade, o espírito de classe, o machismo, a homofobia e o preconceito de idade podem estar entre esses valores perversos fomentados nas salas de aula e serão facilmente detectados em qualquer análise do currículo oculto. Na verdade, esses são valores e traços comportamentais de qualquer sociedade em que tudo fica nas mãos do mercado, submetido à lei da selva de uma economia em que só um pequeno número de grupos sociais tece e sustenta as redes que explicam e condicionam o mercado. (SANTOMÉ, 2003, p.195)

Com a transposição de padrões do mercado para a educação, segundo Freitas (1995, p.127), algumas conseqüências podem ser hipotetizadas:

- O ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador.
- A “nova escola” necessitará de uma “nova didática”, e também será cobrada por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”.
- Tanto na didática como na formação do professor haverá ênfase no operacional e nos resultados – a didática poderá restringir-se ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico.
- Os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.

Os mesmos princípios neoliberais, presentes nas instituições escolares e nas políticas que determinam as diretrizes de formação das novas gerações, podem ser facilmente identificados nos cursos de formação de professores e nas políticas de incentivo à essa modalidade.

O estímulo desenfreado à competitividade e ao individualismo gerado pela retórica neoliberal tem contaminado os planos de cargos e salários de inúmeras redes educacionais, públicas ou privadas, e a legislação educacional na última década.

A imposição legal de formação superior dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil gerou uma verdadeira “corrida ao ouro” em busca da certificação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002). Num crescente movimento que poderíamos designar como Capitalismo Acadêmico<sup>14</sup>, houve uma verdadeira epidemia de instituições privadas de ensino superior surgindo para ofertar cursos de formação de professores. De outro lado, professores foram em busca de uma formação aligeirada e “acessível a suas condições” para poderem adequar-se à orientação legal e às exigências do mercado competitivo.

Embora haja unanimidade em se reconhecer a necessidade da constante formação do professor como uma das condições essenciais na efetivação de um ensino que contemple a necessidade de todos os educandos, com vistas à superação das desigualdades e relações de opressão e exclusão, há consenso também em reconhecer que não é qualquer tipo de formação que conseguirá atingir esse objetivo. É da qualidade e consistência da formação docente que depende, em grande parte, a efetivação dessa prática educativo-crítica, com vistas à democratização das oportunidades de produção do conhecimento e, a um projeto maior, de mudança social.

Entretanto, as atuais diretrizes oficiais para a formação de professores em muitos aspectos denotam uma preocupação pragmática e utilitária permeando as propostas curriculares dos cursos destinados à essa tarefa. O documento elaborado pelo MEC afirma que a escola, assim como a formação do

---

<sup>14</sup> (...) o capitalismo acadêmico provoca o direcionamento de uma parcela crescente de atividades da universidade para o mercado. É o lucro, e não a produção do conhecimento novo, que interessa. Desse modo, é o próprio “ethos” acadêmico que é transformado. Os valores acadêmicos e o necessário compromisso social das universidades são substituídos pelo “empreendedorismo” que premia os bons captadores de recursos e pune os professores dedicados aos problemas científicos, tecnológicos, artísticos e culturais que, embora relevantes em seus campos, não são atraentes para os negócios de um país capitalista dependente. (SADER, Folha de São Paulo, 23/05/04)

professor, deve tomar para si a articulação coerente do “o que”, do “como” e do “para que” se ensina, regida por conteúdos escolhidos conforme sua utilidade imediata para o aluno e provindo somente de problemas da prática, excluindo, portanto, as questões teóricas que envolvem questionar os “porquês”, além da própria função da educação e do professor em nossa sociedade. Como se a urgência do saber fazer sufocasse a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos do fazer (BRZEZINSKI, 1996, p.43).

Dentro desse contexto, conforme afirma Arce (2001), é como se o professor não necessitasse ser um intelectual com base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos.

Consciente dessa realidade me questiono se os cursos de formação de professores ofertados atualmente contribuem para a efetiva formação do professor que, conforme Giroux e McLaren (2002, p.131), “leva a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória (...) disposto a desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e pela justiça social”.

Entendo que a formação do profissional docente não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, constituindo os conteúdos obrigatórios à organização programática e ao desenvolvimento da formação docente (FREIRE, 1999). Isto porque há que se visar uma formação profissional que torne o professor capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade, para, a partir daí, como parte da análise teórica, refletir sobre a sua prática e propor mudanças significativas na educação, assumindo um compromisso social de contribuir para a democratização do acesso à cultura acumulada sócio-historicamente pela humanidade.

Na década de 1990 do século passado, a Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), em seu documento para o Plano Nacional da Educação (1997, p.2), apontou diretrizes para a superação de uma formação limitada ao saber-fazer:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos, filosóficos e sociais que permita a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neotecnistas que pretendem transformá-lo num prático formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de Institutos Superiores de Educação.

Também os estudos que têm apontado o professor como indivíduo reflexivo reforçam a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento que vem de sua prática. Entretanto, para que esse discurso não se torne, como afirma Alarcão (1998), um slogan alienador, é imprescindível que esteja ancorado em discussões filosóficas e ideológicas, apontando para a formação de um profissional teórico-reflexivo, que reflète à luz da prática, mas substanciado pela teoria. Um professor, profissional docente, “responsável pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano” (GIROUX e MCLAREN, 2002, p.140), um professor que não cede às pressões e não afunda em um cotidiano alienado e alienante.

É nessa perspectiva, em que o professor se reconhece como profissional consciente e autônomo, capaz de contribuir para a construção de um mundo mais justo, que iniciarei a discussão acerca da constituição da práxis pedagógica do professor iniciante, considerando a relação dialética entre a formação acadêmica recebida e a realidade encontrada na prática profissional.

#### **4 A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE: ENTRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PRÁTICA NAS ESCOLAS**

Buscando entender como o professor iniciante constrói sua práxis pedagógica, nesse estudo trabalhei com os professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, com formação em nível superior completa em cursos de Licenciaturas.

O problema de pesquisa que procurei desvelar prende-se ao fato de que, embora esses professores iniciem a carreira com a formação superior, específica para o exercício da função, há evidências de que estes encontram dificuldades na realização de suas práticas nas escolas. Assim colocam-se questões como: esses professores já estão prontos para o exercício da profissão? Têm segurança para exercer sua função? Até que ponto a qualificação obtida na formação inicial desses profissionais favorece sua atuação nas escolas?

Tendo como eixo central da pesquisa a discussão sobre o processo de aprendizado do professor, ou, mais especificamente, como o professor iniciante, ao deparar-se com suas primeiras experiências profissionais, vai construindo e delineando sua práxis pedagógica, aprendendo, objetivamente, a ser professor, julgo necessário discutir e esclarecer o conceito de práxis, que perpassa e fundamenta todo o trajeto da pesquisa.

Assim sendo, no presente capítulo inicialmente apresento uma discussão acerca do conceito de práxis, e do seu desdobramento em níveis, como propõe Vázquez, caracterizando a práxis criadora e práxis repetitiva. Em seguida trato da formação inicial do professor iniciante, e suas possíveis contribuições – ou não – para a constituição de sua práxis docente. Finalmente, focalizo o papel da formação continuada na constituição da prática docente desses professores.

#### 4.1 Práxis: a relação entre teoria e prática

À idéia de práxis relacionam-se, diretamente, os conceitos de teoria e prática. A relação da teoria com a prática educacional é revelada, por diversos autores, como problema básico da ciência da educação.

Entendo por prática toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. Logo, a prática não é uma atividade espontaneísta; “justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão coerente, acaba sempre incluindo elementos teóricos” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.20).

Vázquez, em sua Filosofia da Práxis (1977, p.185), afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Apenas a atividade consciente, intencional, que tem como finalidade um resultado efetivo, é práxis.

Para o autor, a atividade que caracteriza-se como práxis é “(...) uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (p.108).

Assim sendo, a atividade práxica é uma forma de ação específica; propriamente humana, só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Práxis, portanto, é uma atividade humana sempre intencional, com uma finalidade definida. A esse respeito, Marx (1983) ressalta o papel da finalidade no trabalho humano:

Ao final do processo de trabalho, surge um resultado que antes de começar o processo já existia na mente do operário: ou seja, um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas sim, ao mesmo tempo, realiza nela sua finalidade, finalidade que ele sabe que governa como uma lei as modalidades de sua atuação, e à qual ele tem que sujeitar sua vontade. (MARX, 1983, p.201-202)

Na definição de Schimied-Kowarzik (1983, p.21), práxis significa “o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, cuja utilização consciente permite ao homem chegar a um planejamento e um domínio científicos das forças naturais e da convivência social.”

De acordo com Vázquez, existem formas fundamentais de práxis: produtiva, artística e científica. A produtiva diz respeito ao trabalho, à relação material e transformadora, da criação de um mundo de objetos úteis para satisfazer determinadas necessidades. A práxis artística envolve a criação de obras de arte, para satisfação da necessidade humana de expressão e objetivação, elevada a um grau superior. Já a práxis científica satisfaz necessidades de investigação teórica, experimental.

Além das formas fundamentais, o autor descreve tipos de práxis cujo objeto é o próprio homem: a social e a política. À práxis social relacionam-se os atos orientados na direção da transformação do ser social. Em um sentido amplo pretende mudar as relações econômicas, políticas e sociais. Na práxis política inserem-se os atos de grupos ou classes sociais para transformar a organização e direção da sociedade. Contempla, em sentido restrito, a luta de classes.

Refletir sobre o conceito de práxis é refletir, necessariamente, sobre a relação entre teoria e prática. Na história do pensamento científico, é possível identificarmos acepções diferentes relativas à relação teoria e prática. Em algumas compreensões, a teoria submete-se à prática, em outras, postula-se o contrário. Em uma compreensão dialética, teoria e prática constituem-se reciprocamente. Nesse entendimento, como afirma Rays (1996, p.36), “a evolução da teoria corresponde à evolução da prática que ocorre sempre ligada à evolução da teoria. Esse princípio de identidade faz com que teoria e prática sejam dinâmicas”.

Toda atividade humana consciente, segundo Rays (1996, p.35), é guiada pela união da teoria e da prática. Essa união, de acordo com o autor, “não caracteriza apenas a atividade consciente do homem, mas o próprio homem.

Assim, toda ação humana realizada com base no princípio da vinculação teoria-prática ocupa posição científica na atividade consciente do homem.”

A atividade educacional é uma forma específica de práxis e deve ser compreendida como tal. O professor é o agente da práxis na atividade educacional, e para tal necessita de uma sólida formação pedagógica.<sup>15</sup>

A esse respeito Pimenta (1997) escreve que a atividade docente é práxis. Segundo a autora, a essência da atividade (prática) do professor é o processo de ensino e aprendizagem, que envolve, necessariamente, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada.

Como indicamos anteriormente, apenas a atividade consciente, que tem como finalidade um resultado efetivo, é práxis. A finalidade imediata da educação, que dá sentido próprio e a caracteriza como práxis, é tornar possível um maior e mais rigoroso grau de consciência, compreensão e conhecimento da realidade da qual somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente.

Desse ponto de vista, a ação prática do professor é uma atividade humana consciente que pressupõe, necessariamente, as dimensões teórica e prática, portanto, a atividade docente é práxis. A relação dialética entre essas dimensões é o que constitui a práxis pedagógica. Através da relação dialética e recíproca entre teoria e prática o trabalho docente não ocorre de modo arbitrário. Nas palavras de Rays (1996, p.39), “o trabalho docente realizado com base nessa perspectiva torna-se, de fato, um trabalho em permanente construção, feito e desfeito num tempo – espaço específico, pela mediação da teoria e da prática.”

Entretanto, a relação entre teoria e prática nem sempre ocorre de maneira dialética; é possível identificarmos ações que priorizam uma ou outra dimensão, quebrando o processo ideal de influência mútua, em que uma depende da outra. As diferentes formas de relação entre teoria e prática caracterizam níveis

---

<sup>15</sup> Uma sólida formação pedagógica articula os conhecimentos teóricos acadêmicos à atividade docente, ou seja, reflete teoricamente acerca das reais problemáticas do ensino. Um formação que integra, coerentemente, teoria e prática, sem privilegiar uma dimensão em detrimento de outra.

distintos de práxis, como afirma Vázquez (1977): a práxis criadora e a práxis repetitiva ou reiterativa.

De acordo com Veiga (1989), “a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática” (p.16), o que caracteriza, portanto, a prática pedagógica como práxis. Também na prática pedagógica do professor iniciante é possível identificarmos traços ora de uma prática repetitiva, ora de uma práxis criadora.

Ao trazer à tona essa discussão não pretendo categorizar a práxis pedagógica dos professores iniciantes pesquisados em um ou outro nível de práxis citados por Vázquez. Antes, proponho analisar a prática desses docentes à luz da caracterização proposta pelo autor para compreendê-la e não julgá-la.

Mesmo porque a prática pedagógica nunca é exclusivamente criadora ou repetitiva. Isso ocorre porque, mesmo a práxis sendo essencialmente criadora, entre uma e outra ação o professor reitera uma práxis já estabelecida (criada anteriormente), caracterizando sua práxis, portanto, “por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração” (VÁZQUEZ, 1977, p.248). Sendo assim, a prática pedagógica do professor, e do professor iniciante, oscila entre a repetição e a criação, ora privilegiando uma, ora outra.

Uma das características da práxis, ou prática pedagógica repetitiva, é a imutabilidade do produto ideal, ou seja, as ações a serem efetivadas em sala de aula são prescritas de antemão como um caminho a ser seguido fielmente, que não deve ser afetado pelas vicissitudes da realidade. Nas palavras de Veiga (1989): “tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer” (p.18).

Em uma prática pedagógica reiterativa fazer é repetir ou imitar outra ação, e como, nessa circunstância, se conhece *a priori* a lei que rege a ação, “basta repetir o processo prático quantas vezes se queira e obter tantos produtos análogos se desejam” (VÁZQUEZ, 1977, p.258).

Ao simplesmente repetir e imitar, transpondo ações previamente determinadas de uma realidade para outra, o professor nega todo e qualquer

sentido social em sua ação pedagógica. Não problematiza, não reflete a partir dos condicionantes sociais de cada realidade, “ele é convertido em manipulador de instrumentos” (VEIGA, 1989, p.18). A professora Laura expressa o retrato fiel dessa práxis repetitiva, nas suas palavras:

*Onde eu trabalhava (referindo-se a uma pequena experiência em uma escola de Educação Infantil) a gente recebia tudo, pra só chegar e dar para o aluno, a sala toda decorada, desde o alfabeto, isso facilitava. Até o diário de classe, a gente recebia o que era pra escrever, registrar (...) essa organização, que chegava e dava tudo pronto, era só fazer com o aluno, que aqui (referindo-se à Rede Municipal de Ensino de Sem fronteiras) a gente não tem, que eu acho a maior dificuldade.*

E conclui com uma afirmação que depõe a favor da fragmentação do trabalho pedagógico: “*pra mim é muito difícil dar conta de planejar e fazer com o aluno*”.

Ao demonstrar seu anseio por modelos pré-estabelecidos, o professor iniciante centraliza sua preocupação no ato pedagógico, isolando-o do contexto social mais amplo (VEIGA, 1989, p.19). Uma práxis pedagógica reiterativa, portanto, fragmenta o fazer pedagógico ao dissociar teoria e prática, planejamento e execução, ideal e real.

A fragmentação do trabalho, na práxis reiterativa, segundo Vázquez (1977, p.268):

*(...) leva a um trabalho extremamente simples, não-qualificado, mecânico e o mais impessoal e inconsciente possível, porquanto a intervenção da consciência, tão necessária quando se trata de escolher entre várias alternativas, isto é, numa situação problemática, converte-se num obstáculo quando propriamente não há alternativas, quando se trata de percorrer um só e único caminho, e não sobra margem alguma para o imprevisível.*

O professor iniciante, ao repetir ou imitar ações já estabelecidas, “tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma a lei que a rege” (VÁZQUEZ, 1977, p.259); entretanto, reproduz com suas ações uma práxis pedagógica que não produz uma nova realidade. Ao não transformar de forma criadora, acaba não produzindo mudanças qualitativas na realidade em que se insere. O que ele faz é ampliar a área do que já foi criado, multiplicando quantitativamente mudanças qualitativas já produzidas. Ao agir de modo repetitivo,

reforça uma práxis que “não cria, não faz emergir uma nova realidade humana, e nisso reside sua limitação e sua inferioridade em relação à práxis criadora” (VÁZQUEZ, 1977, p.259).

O relato da prática da professora Clara, a seguir, demonstra como esse processo de repetição pode ocorrer na prática pedagógica do professor iniciante:

*Eu lembro perfeitamente da minha primeira série. Nossa, eu lembro que a professora enchia o caderno de carimbinho e mandava formar frase. Eu tento fazer isso, mas os alunos sentiram bastante dificuldade (...) enchi de carimbo o caderno, expliquei, mas foi difícil, eles são muito fraquinhos mesmo, desisti.*

A partir do relato da professora, que denota uma dificuldade em criar, em ir além da ação que simplesmente repetia – “desisti” – é possível afirmar que embora a atividade prática imitativa tenha aspectos positivos na medida em que tem sua raiz numa práxis pedagógica criadora, ela gera conseqüências negativas para o fazer pedagógico, uma vez que fecha o caminho para uma verdadeira criação.

Por outro lado, diferente da Clara, alguns professores iniciantes, em um primeiro momento, optam pela repetição da prática de terceiros, mas logo substituem essa postura por uma práxis pedagógica de criação.

Nas palavras da professora Helena:

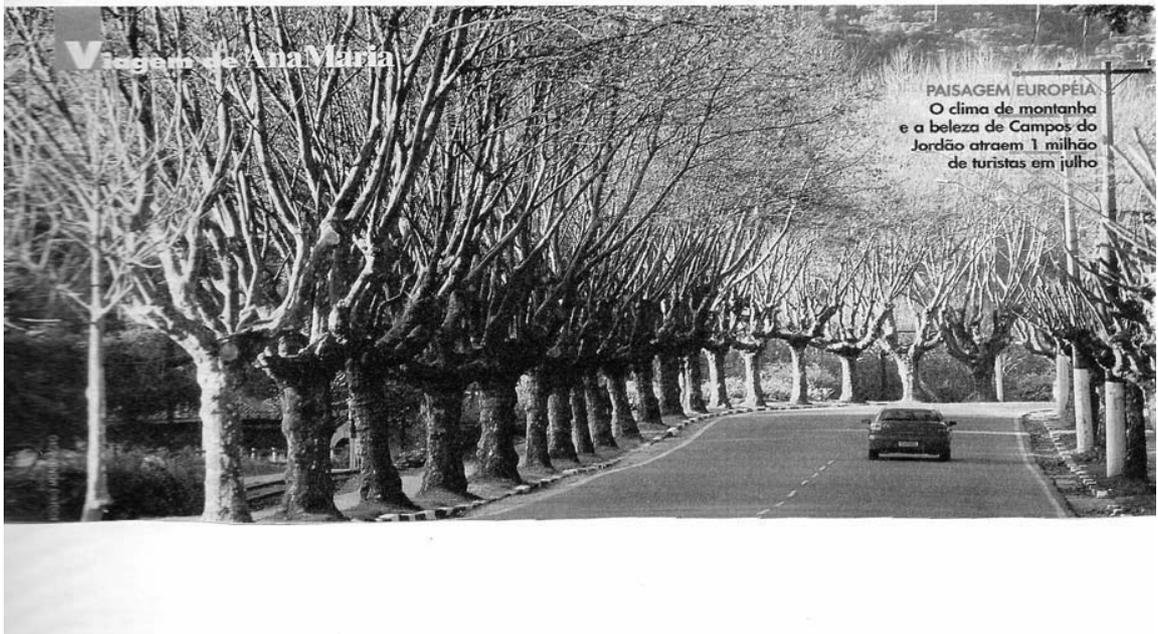
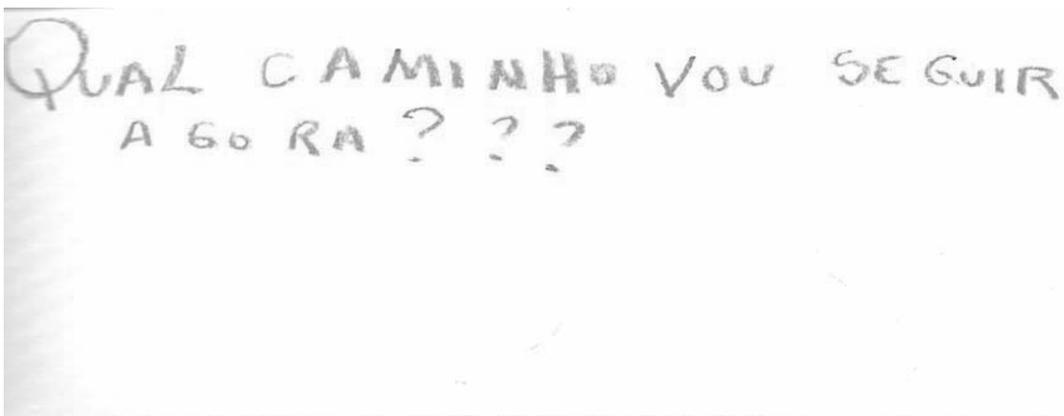
*Eu fui atrás da minha prima que já tinha bastante experiência no Estado, então eu fui lá, só que as atividades dela não davam certo, os alunos não acompanhavam. Então eu fui mudando, busquei em outros lugares, fui atrás de livro também, ia atrás de outras experiências, de quem ou o que podia me ajudar.*

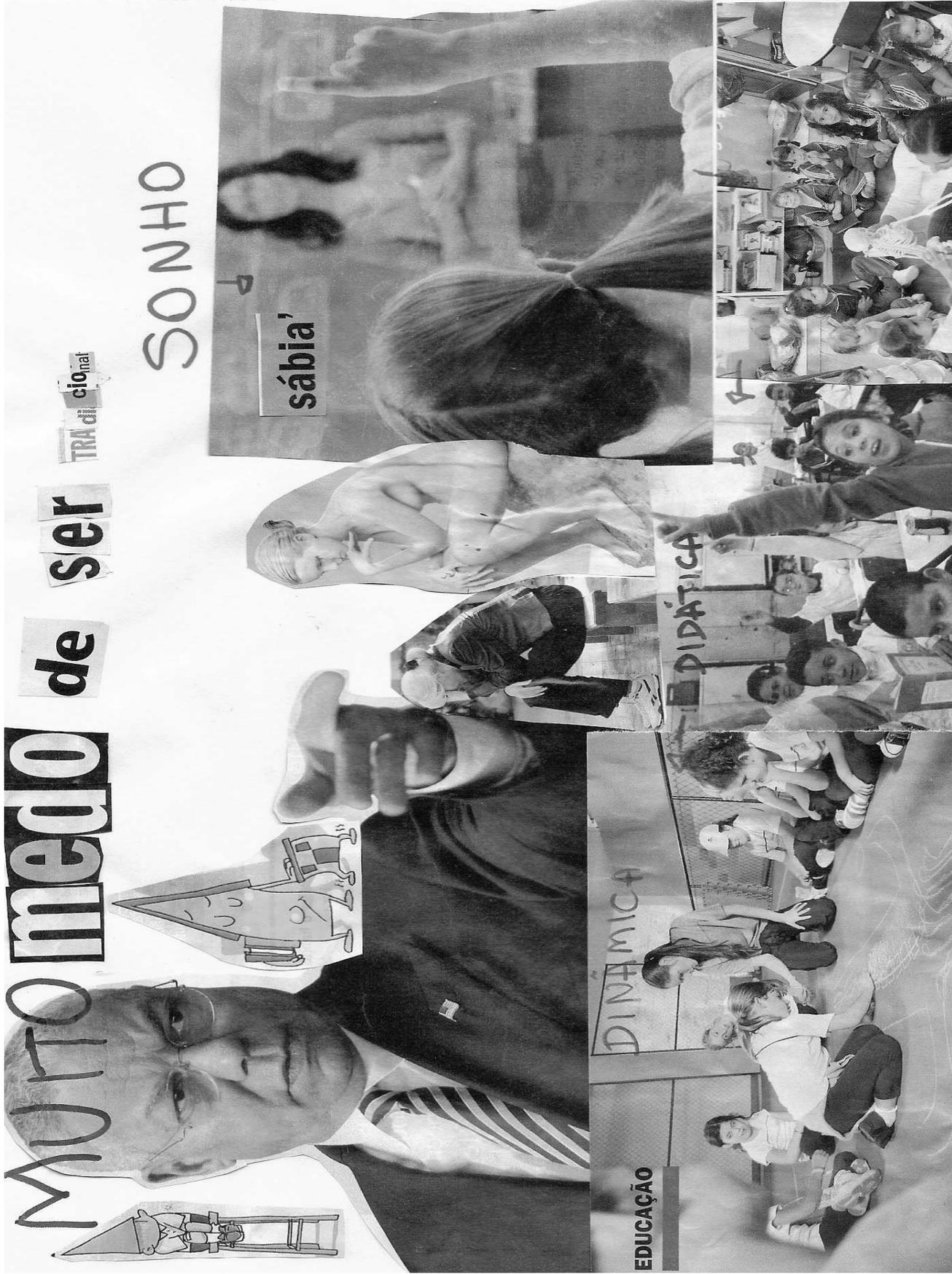
Por seu turno, a professora Dora relata uma situação em que tentou reproduzir uma prática que vivenciou como aluna e acabou deixando de lado e buscando uma estratégia própria:

*Uma coisa que eu lembro como eu aprendi, e tenho um trauma, e quando eu vou ensinar, eu acho que eles não estão entendendo, que a professora de segunda série tinha o cartaz de dezena e unidade, um cartazão verde, e eu nunca consegui entender aquilo. E então as meninas (referindo-se às outras professoras), quando eu fui ensinar, falaram: “ah, faz o cartaz”. Quando eu fui passar o cartaz, ensinar, e eu falava, parece que eu lembrava de mim, que eu não aprendia, eu*

*pensava: “ninguém está entendendo, não dá”. Aí tive que mudar, fui atrás de ensinar de outro jeito, porque unidade e dezena no cartaz eu não ia conseguir, aí peguei palito, peguei aqueles bloquinhos (referiu-se ao material dourado) e fui, porque quando eu colocava o cartaz, não conseguia, já me via lá na carteirinha, que eu não conseguia, a professora com aquele cartazão verde lá, e eu não entendia, é uma coisa que quando eu vou ensinar parece que me trava, parece que eu não estou conseguindo passar. Tirei o cartaz da parede, dobrei e joguei atrás do armário.*

O estudo mostra que frequentemente o professor iniciante em sua prática pedagógica, oscila entre a práxis repetitiva e a práxis criadora. Nas representações plásticas elaboradas pelos professores participantes da pesquisa, duas figuras retratam essa indefinição:





MUITO medo de ser

SONHO

sábia'

DIDÁTICA

DINÂMICA

EDUCAÇÃO

TRACIO

Em especial na última representação, a professora expressa, em primeiro plano, seu medo de ser “tradicional”. Ao negar essa postura, a professora busca superar uma relação pedagógica autoritária e, em paralelo, expressa a busca por uma ação recíproca entre professor e aluno (VEIGA, 1989, p.21). Ou seja, por medo de reproduzir um modelo pedagógico que julga negativo, ela rejeita, ainda que teoricamente, a práxis pedagógica repetitiva. Ao mesmo tempo, nega o tradicionalismo e expressa o desejo de ser criativa, de ser “sábia” ao ponto de criar suas próprias estratégias frente a novas necessidades e situações da iniciação profissional. Nas palavras de Vázquez (1977, p.248):

Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas, e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e entendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha.

Com efeito, esse é um grande desafio que se coloca ao professor iniciante: criar soluções para as novas situações com que se depara ao iniciar sua atividade docente. Cabe também ao professor perceber que existem ações já estabelecidas que podem atender às suas necessidades, uma vez que a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. Como nos lembra Vazquez (1977), o homem não vive em constante estado de criação, por isso cabe ao professor analisar e problematizar constantemente sua prática, ao ponto de saber identificar as necessidades que exigem a criação de novas estratégias.

Assim, na perspectiva da práxis pedagógica criadora, o professor precisa criar para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades, e portanto, repetir enquanto não surge a necessidade de criar novamente (VÁZQUEZ, 1977, p.248).

A práxis pedagógica criadora se reconhece inserida em um contexto social maior, do qual sofre influências. Em virtude dessa compreensão, entende que as ações do professor não podem ser pré-estabelecidas e prescritas por terceiros, uma vez que a prática em si sempre é modificada em virtude de

circunstâncias que não podem ser previstas. A imprevisibilidade e a indeterminação do processo e do resultado são, portanto, características da prática pedagógica criadora, em que a ação do professor não é mera duplicação de algo pré-concebido idealmente.

Desse ponto de vista, as expectativas que o professor iniciante cria durante a sua formação inicial não se concretizam porque em uma práxis pedagógica criadora, as expectativas anteriormente criadas devem se modificar adequando-se ao enfrentamento da realidade escolar, gerando uma constante peregrinação do ideal ao real.

Assim como na criação artística, a atividade docente é um processo incerto e imprevisível, o que pode ser um fator de angústia para o professor iniciante. Tanto o artista como o professor, quando começam “propriamente sua atividade prática, partem de um projeto inicial que desejam realizar; mas esse modelo interior só se determina e torna preciso no próprio curso de sua realização. Da mesma maneira, o resultado se apresenta ao artista como incerto e indeterminado” (VÁZQUEZ, 1977, p.256).

A práxis pedagógica criadora supõe a elevação da atividade da consciência do professor, que deve agir autonomamente na atividade de criação frente às necessidades. A práxis pedagógica criadora pressupõe ainda, segundo Veiga (1989, p.21-22):

- o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução - ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;
- ação recíproca entre professor, aluno e realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);
- um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Embora a práxis pedagógica determinante deva ser a criadora, vale lembrar que os níveis de práxis pedagógica aqui discutidos – repetitiva e criadora – não se encontram separados por uma barreira absoluta, uma vez que, na prática pedagógica cotidiana, inovação e tradição, criação e repetição se alternam e condicionam mutuamente.

Ainda convém acentuar que os programas de formação – inicial e continuada – de professores têm papel fundamental na constituição da práxis pedagógica do professor iniciante, podendo incentivar, na formação do futuro professor, um ou outro nível da práxis pedagógica aqui apresentadas, ou ainda, mostrar a possível, e desejável, alternância e interação entre ambas.

#### **4.2 A formação inicial e a iniciação profissional no magistério**

***Pra dizer bem a verdade, você faz o magistério, faz o curso de pedagogia, aprende a teoria... Mas a escola é totalmente diferente. (Professora Joana)***

A investigação acerca do processo de aprendizado de ser professor passa, necessariamente, pela discussão a respeito da formação inicial desse profissional. Mesmo com o curso de graduação concluído (no caso dos professores iniciantes participantes dessa pesquisa), as inúmeras dúvidas, inseguranças e a constante sensação de despreparo, caracterizam sua iniciação profissional. Pretendemos, portanto, analisar em que parcela a organização e qualidade (ou falta de) dos cursos de formação de professores está relacionada a esse despreparo inicial.

Ludke (1997, p.113) faz alguns questionamentos pertinentes à nossa discussão: o que fica da formação inicial recebida na escola normal ou licenciatura? Que contribuição dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? Que força têm os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação?

A tarefa de formar professores na sociedade em que vivemos não é um caminho fácil de ser percorrido. Nas palavras de Candau (1997, p.32) a formação de professores, em um país onde a educação é desvalorizada socialmente e não é tratada como prioridade, “onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação-alfabetização,

escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso.”

A formação profissional inicial, de acordo com Imbernón (2002, p.57) é o momento para a aquisição do conhecimento profissional básico, necessário no período de iniciação à profissão. A formação inicial deve, segundo o autor, fornecer as bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado, que é estreitamente ligado à ação. A esse respeito Gatti (1997, p.47) escreve:

Um curso que tem finalidades profissionalizantes deve assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades nos alunos, que lhes permitam iniciar sua carreira de trabalho com um mínimo de condições pessoais de qualificação. (...) a capacitação básica a ser desenvolvida seria a de ensinar, subsidiada pelas habilidades de compreender os alunos situadamente, selecionar e utilizar procedimentos de ensino, elaborar e utilizar procedimentos de avaliação, de interação com as crianças, de estabelecimento de objetivos contextualizados.

Desse ponto de vista, em uma situação ideal, os cursos de formação inicial de professores deveriam atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que estas se desenvolvem. Deveriam ser instituições promotoras de mudança e inovação.

Essa formação, como afirma Imbernón (2002, p.63) deve repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Os modelos com os quais o docente aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação. Uma das professoras iniciantes entrevistada demonstrou, em seu relato, como a ação dos formadores dos professores comprometem, positiva ou negativamente, a formação do futuro profissional; nas palavras da professora Maria:

*Eu tinha uma professora na faculdade, muito boa, muita atividade, tudo, compreensiva, ela carregava embaixo do braço uma apostila que não era nem amarela, era marrom (...) era considerada a melhor professora de didática da faculdade, conclusão, eu e uma amiga aprendemos a fazer plano de aula sozinhas, eu e ela quebrando a cabeça, nem o plano de aula ela ensinou a gente a fazer.*

O questionamento relevante a se fazer, frente à essa situação, diz respeito a questão de quem educa o educador. Existem claras demonstrações da formação ainda incipiente dos docentes – formadores dos futuros formadores – atuantes nos cursos de licenciatura, suas inexperiências quanto ao ensino fundamental. Seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes e sistemas de ensino e do aluno de ensino fundamental e médio são evidenciados com clareza.

Com efeito, a grande falta de articulação entre a universidade e a sociedade expressa-se, em uma de suas formas, através do distanciamento entre os professores das licenciaturas e a problemática do ensino.

O que se verifica é a insuficiência da instrumentação pedagógica específica para as séries iniciais do ensino fundamental oferecida pelos cursos de formação de professores, denotando uma realidade de assuntos tratados de maneira aligeirada, desarticulados na estrutura do curso. Tal fato em muitos casos se explica através dos professores com pouca formação específica e às vezes nenhuma experiência no Ensino Fundamental.

A propósito, Gatti (1997, p.49) afirma que as instituições de ensino superior formadoras de professores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério, sobretudo das séries iniciais, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo. O que se constata é que a formação ofertada é distante da realidade e inadequada para o enfrentamento dos problemas postos pela prática nas escolas do sistema, de modo especial as públicas. Nos depoimentos das professoras identificamos a fragilidade da formação. Assim se expressa Laura:

*O que a gente vê e faz na faculdade parece bonito, mas a prática na realidade é muito diferente. Pra usar uma palavra, pra ser bem sincera, eu tenho medo de ensinar, de passar pro aluno (...) falar alguma coisa, eu me sinto pisando em ovos.*

E, ainda, no depoimento de Angela:

*(...) porque se a gente tem alguma deformação no trabalho, não está vindo da gente, já vem dos próprios professores que nos formaram, é uma falha da faculdade (...) todas, não tratam de problemas de alunos que você vai enfrentar dentro da sala de aula, todas têm a mesma defasagem, que é você se deparar com as experiências, com o nível do aluno, em todos os anos, cultural, econômico, em todos os lados, eles não te preparam pra isso.*

Penso que a articulação da formação com a atuação profissional é essencial a todo processo de formação, e necessariamente deve ocorrer no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, das instituições formadoras com as instituições de ensino. Nas palavras de Marques:

O enfrentamento permanente com as situações vividas e desafios postos no contexto da atuação profissional e o contato sistemático com os grupos sociais e instituições nele presentes devem incorporar-se, de forma orgânica, ao processo formativo tanto quanto a reflexão crítica, a busca de mais consistente embasamento teórico e a reconstrução sempre retomada dos mecanismos formais da formação, sob a égide de visão política em permanente discussão entre educadores, educandos, profissionais e usuários dos serviços, ativos na definição da qualidade deles. (2000, p.55)

É comum encontrarmos, em instituições formadoras, professores que não têm clareza sobre suas concepções de educação, persistindo na idéia do ecletismo, não conseguindo expressar articuladamente uma perspectiva ou proposta de trabalho. Em muitos casos, essa situação segundo Gatti (1997, p. 46):

*(...) mostra a falta de uma tomada de posição face à formação de educadores, e de uma perspectiva compartilhada que norteie o desdobramento do currículo em sua prática, além daquilo que todos sabemos sobre o funcionamento das escolas e cursos no país: não há projetos, não há metas compartilhadas, não há direção competente.*

A afirmação de Gatti (1997) aponta para um problema comum em diversas instituições: o regime de trabalho de professores horistas da maioria das faculdades. Diante dessa realidade, não há formação efetiva de um colegiado, que pense coletivamente o perfil e características do profissional que se pretende formar. Constata-se uma ausência de projetos coletivos, em que não é possível comprovar a existência de um enfoque integrado que oriente os cursos em sua

totalidade, que parta de “uma visão coletivamente assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, orientada por uma concepção de educação e ensino comprometidos com a transformação da sociedade em que vivemos” (CANDAU, 1997, p.33).

Nessa perspectiva, Gatti (2000) define a situação como um cenário desconectado, onde cada um entra, fala sua parte, sai, dá lugar a outro que entra e fala sua fala, somando retalhos à colcha que se constrói na formação do professor; “(...) quem se importa com o sentido do conjunto?” Torna-se eminente a quebra desse círculo vicioso, em que professores com formação inadequada<sup>16</sup> atuam junto a alunos com formação inadequada, gerando novos professores com formação inadequada.

Percebe-se, também, uma crescente descaracterização dos cursos de formação de professores, seja em nível médio ou superior, face à sua organização ambígua: a formação apresenta-se fragmentada, sem a articulação conveniente entre disciplinas de conteúdos básicos e disciplinas de conteúdos pedagógicos. Candau ressalta (1997, p.31) que essa necessária articulação deve superar a visão de mera justaposição, por sucessão ou concomitância, entre o conteúdo específico e o pedagógico, visão esta dominante nas nossas licenciaturas.

O que se verifica, na maioria das vezes, é que a formação do professor em nível superior tem sido fortemente compartimentada, uma vez que as licenciaturas apresentam-se como cursos fragmentados em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico. Nessa estrutura desarticulada, não há como identificar uma perspectiva unificada que balize e articule todo o conteúdo. Os estudos de Gatti (1997) retratam essa compartimentalização na formação do professor. Nas palavras da autora:

A concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, no nosso caso o futuro professor, a teoria, e depois, então, dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Criamos com isto um quadro curricular em que de modo estanque oferecemos, quiçá muito

---

<sup>16</sup> O termo “formação inadequada”, nesse contexto, refere-se às propostas desarticuladas e fragmentadas de formação de professores, formando profissionais que acabam por reproduzir esse modelo.

precariamente, noções de Sociologia, Biologia, Psicologia, etc... acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias. Ou, damos as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro, supondo que o aluno, com isto, está instrumentalizado para ser professor, para ensinar. Mas, como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar, sob nova síntese, técnicas de comunicação e ensino com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda sua formação foi feita sob a forma de “vasos não comunicantes”, onde seu professor também não faz as pontes e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente? Uma visão mais integradora, sem perda, no entanto, do específico, está faltando nesse ensino. E isto precisa ser incorporado primeiro pelos próprios docentes desses cursos, os quais, em geral, não têm uma perspectiva concreta em relação ao profissional que estão formando. (GATTI, 1997, p.56)

Já para Candau (2000), a formação do professor supõe um enfoque multidimensional, em que o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico, entretanto, essa necessária articulação epistemológica dificilmente está presente nos programas de formação dos professores. Muitas vezes, estas dimensões não são todas explicitamente trabalhadas, ou, quando o são, um ou outro elemento é focalizado de modo isolado, independente dos outros. “Propõe-se trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se, assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores.” (CANDAU, 2000, p.47)

Com base no estudo realizado, saliento que os professores em início de carreira na maioria das vezes não encontram respostas para seus problemas com a prática pedagógica nos conhecimentos obtidos através dos cursos de graduação. Isto porque essa fase da formação encontra-se quase sempre distanciada da realidade encontrada nas escolas em que esses profissionais iniciam sua carreira docente.

Sendo assim, resta aos professores depositar suas expectativas nos cursos de formação continuada, acreditando que os mesmos possam oferecer algum tipo de orientação. Em virtude disso, discutirei a seguir acerca da contribuição dos programas de formação continuada na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.

### **4.3 O papel da formação continuada na construção da práxis docente do professor iniciante**

Em virtude da expectativa dos professores iniciantes frente aos cursos de formação continuada, considero importante discutir sucintamente o papel e as possibilidades de contribuição dessa formação na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Além disso, nessa parte do estudo, contextualizo brevemente a realidade da formação continuada recebida pelos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, participantes dessa pesquisa.

Assim, para encaminhar as reflexões acerca da importância da formação continuada na constituição da práxis desses professores, inicio com Freire (1999, p.55) que chama nossa atenção para o necessário reconhecimento do “inacabamento do ser humano”. Essa perspectiva remete-nos à necessidade da constante formação, no sentido de busca ao aperfeiçoamento, à aprendizagem permanente, pressuposto da formação continuada.

A formação continuada de professores tem ocupado espaço significativo entre os estudiosos da área da educação, especialmente aqueles que tratam da formação de professores. Alarcão (1998, p.100), por exemplo, define formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Segundo a autora (1998, p.106), a formação continuada dos profissionais do magistério deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Tal desenvolvimento, ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Já Sacristán (1990) afirma que a formação continuada pode ajudar a configurar uma nova profissionalização, ao estimular a cultura profissional dos professores e a cultura organizacional das escolas.

A formação continuada de professores, segundo Pires (1991) é a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.

É possível afirmar, nas palavras de Santos (1998), que a formação do docente tem início antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério. Para Santos (1998, p.124):

Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidades de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. (...) durante o exercício da profissão, o professor vai adquirindo novas competências sobre seu ofício, provenientes da própria prática em que está imerso. (...) poderíamos dizer que a formação do docente pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional.

E prossegue durante o exercício de sua prática profissional:

(...) a formação como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente, pode-se entendê-la também como um processo contínuo. (...) a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais. (...) denominamos formação continuada as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. A formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

A esse respeito Candau (1997, p.52) faz referência à predominância de um modelo de formação continuada clássica, em que a ênfase é posta na reciclagem dos professores. Como o próprio nome indica, reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida, que pode ser através do retorno à universidade, com cursos de diferentes níveis, ou ainda através da frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados,

que, de alguma forma, destinam-se ao seu desenvolvimento profissional. Entretanto, a autora apresenta alguns questionamentos pertinentes que põe em cheque esse modelo de formação. Assim ela se expressa:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e aos profissionais do ensino de primeiro e segundo graus cabe a sua aplicação, socialização e transposição didática? Esta é a primeira perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral, e especialmente, na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada "clássica" não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente se atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAUI, 1997, p.54-55)

Referindo-se à formação continuada de professores, Alarcão (1998) defende uma formação continuada como processo permanente no tempo, ajustada às necessidades dos respectivos atores, construtiva de saberes e da personalidade, na interação com seus pares. São programas de formação com uma tripla vertente. À vertente pragmática (de ação, de projeto, de resolução de problemas e inovação), associa-se a vertente participativa (com a protagonização dos formandos) e a da continuidade. É uma formação de tipo reflexivo, construtivo, funcional. Nela, o sujeito encontra um espaço de formação interior, individual, e um espaço de formação social, partilhada.

É possível identificar, nas definições de autores diversos, distintas modalidades e finalidades de formação continuada. Entretanto, é conveniente questionar que dimensão essa formação deve assumir. Nas palavras de Alarcão (1998, p.107):

Deverá acentuar a dimensão acadêmica do conhecimento? A de dimensão pedagógico-comunicativa? A dimensão verdadeiramente profissional em que as duas se interpenetram? E que papel deverá desempenhar na formação continuada a experiência profissional?

Entendo que um programa de formação de professores voltado apenas à atualização científica, pedagógica e didática do profissional, reflete-se

desvinculado e descomprometido com a realidade, gerando o existente descompasso entre a formação e o campo de trabalho e reforçando a dicotomia entre teoria e prática.

Conforme Nóvoa (1995), os espaços de formação continuada dos profissionais devem caracterizar-se por momentos de reflexão da prática e da própria formação, portanto, falar sobre formação do educador implica, inicialmente, em definir o que se entende por formação. Nesse sentido:

Vislumbramos um conceito de educação que se abre rapidamente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação, trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e as novas funções do educador como mediador deste processo. (KULLOK E GOMES, 2000, p.124)

Nessa perspectiva, a formação também servirá de estímulo crítico ao se constatar as enormes contradições da profissão e ao se tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Com efeito, o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Em virtude dessa multidimensionalidade, Candau (1997, p.67) alerta para a necessidade dos programas de formação continuada articularem, dialeticamente, as dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.

Entretanto, o que se constata, através do contato direto com os professores iniciantes, é que uma grande parte dos docentes, saem das universidades com uma formação predominantemente científica, que preconiza o domínio de conteúdos específicos que deverão ser transmitidos futuramente, sem a devida articulação com os conhecimentos pedagógicos e metodológicos; e esse mesmo enfoque é reforçado nos cursos de formação continuada. Travassos (1991, p.75) destaca a importância da dimensão pedagógica e didática na formação inicial e continuada de professores para o desempenho de suas funções, “é uma formação para a ação e uma ação para a formação e para uma mais eficaz intervenção educativa na escola ou na sala de aula”. É assumir a formação continuada, assim como o próprio processo educativo, como um processo multidimensional, em que cada uma das dimensões se interpenetra nas outras, e só adquire sentido pleno no todo que as integra.

No entanto, segundo os relatos das professoras entrevistadas, o que se vivencia nas práticas de formação continuada não reflete essa multidimensionalidade, como podemos confirmar no depoimento da professora Maria, que compara a formação recebida na graduação com a formação continuada ofertada:

*Lembro até hoje daquelas folhas fotocopiadas que o professor da faculdade pedia pra gente ler, aí se reúne em grupo, e discute o que entendeu (...) então os cursos é mais ou menos por aí, isso a gente já viu, o blá, blá, blá; não que não seja uma coisa valorizada, claro, mas não é tanto o que a gente precisa agora, precisa da teoria também, mas precisa daquele concreto, real, é isso que eu sinto.*

Para compreender a queixa desta professora me reporto a Demailly (1992) que identifica quatro modelos formais de educação continuada: a *forma universitária*, que se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria; a *forma escolar*, em que se encontram todos os cursos organizados por um poder legítimo, e onde os formadores não são os responsáveis pelos programas, que são definidos pelos organizadores; a *forma contratual*, caracterizado pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido; e a *forma interativa reflexiva*,

presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Ainda que o autor afirme que esses modelos são sempre híbridos, as três primeiras formas são mais comumente encontradas e priorizadas em detrimento do modelo interativo reflexivo. Podemos afirmar, inclusive, que grande parte do insucesso dos programas de formação continuada deve-se ao fato da não articulação com os problemas práticos da profissão docente.

Por outro lado, quando as propostas de formação continuada partem de demandas feitas pelos próprios professores, atuando no sentido de sanar diferentes tipos de dificuldades diagnosticadas na prática docente, tendo como referência fundamental o saber docente, através do reconhecimento e valorização desse saber, os resultados são mais valorizados pelos professores em formação.

Para tanto, a formação continuada, de acordo com Nóvoa (1991), deve alicerçar-se numa reflexão da prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Nesse sentido, o autor faz um alerta e uma crítica à ênfase dos programas de formação continuada existentes:

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços da racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim, através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1991, p.27)

Em decorrência do desinteresse dos sistemas de ensino pelos conhecimentos produzidos pelos professores, explicitado na desarticulação entre os programas de formação continuada e a prática concreta da sala de aula, ocorre uma resistência dos professores ao que é transmitido resultando em pouca ressonância daquilo que é discutido nos cursos de formação continuada na prática diária do professores. Os profissionais mostram-se resistentes a “pacotes”

idealizados por pessoas que se encontram, geralmente, distantes da realidade escolar. A esse respeito, Nascimento (1991) aponta fatores que mostram a insuficiência da formação continuada ofertada atualmente para uma mudança nos professores e nas instituições, nas palavras da autora:

A descontinuidade das ações que têm sido postas em prática; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores, etc; a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores; o custo oneroso dos cursos, seminários, etc; a realização destas ações fora do local e do horário de trabalho; a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais; a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores não são considerados como os sujeitos de sua formação, não são chamados a planejarem e selecionarem os conteúdos e metodologias destas propostas; o clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórias; a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar; a desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos professores. (NASCIMENTO, 1991, p.81-82)

Em vista disso, para que a formação continuada traga contribuição efetiva para a constituição da práxis do professor, especialmente os iniciantes, é importante levar em conta e até mesmo tomar como ponto de partida os problemas postos pela prática pedagógica dos professores envolvidos no processo.

Os professores participantes dessa pesquisa, que estão iniciando sua carreira docente nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, participam de cursos de formação continuada ofertados pela Gerência de Capacitação Profissional da Secretaria Municipal da Educação.

São ofertados, anualmente, vários cursos, entretanto, segundo os professores sujeitos da pesquisa, essas oportunidades de formação não têm atendido a suas necessidades práticas, nas palavras de Joana:

*As preparações realmente existem, só que, olha, não é a realidade, são as mesmas coisas que a gente viu lá na faculdade, teoria; até agora eu fico pensando, será que não tem mesmo uma instrução que te fale olha,*

*se você fizer assim o resultado vai ser esse, se fizer assim o resultado é diferente, mas não existe isso. Os cursos são maravilhosos, a semana pedagógica que a gente teve foi um evento imensamente grande, estrondoso, mas para o que você está vendo em sala de aula, o que ficou de significativo...*

Embora entenda que a mera instrução pragmática, do como fazer, da “receita infalível”, não seja o modelo necessário, nem apropriado, para o processo de formação do professor iniciante, também penso ser necessária a articulação dialética entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada. A professora Angela retrata com muita objetividade as expectativas e necessidades de formação do professor iniciante. Assim ela se expressa:

*(...) acho que assim como tem aquela reunião de integração funcional deveria ter, mesmo que durante, não nesse início imediato, mas assim, que pelo menos num prazo de seis meses dada a entrada desse funcionário no quadro, que fosse feito um curso de alfabetização, um acompanhamento, onde ele pudesse tirar dúvidas, ter exemplos, que por mais que você tenha autonomia, tenha iniciativa, você precisa do exemplo pra partir daquilo e desencadear o processo.*

Como bem explicitam os professores, “as preparações realmente existem”, porém, o que se observa, segundo o depoimento dos professores, é que as mesmas são organizadas sob uma acepção de práxis em que a prática submete-se à teoria, ou então, como na maioria dos casos (também segundo relatos), referem-se a temas e situações que não possibilitam a reflexão acerca dos principais problemas e dificuldades de sua prática pedagógica.

Nos diálogos sobre suas principais dificuldades, os professores iniciantes explicitam, por exemplo, a insegurança, referente à seleção e tratamento didático dos conteúdos, principalmente na área de alfabetização. Em pesquisa realizada no *site* da Secretaria Municipal da Educação, onde estão disponibilizados os títulos dos cursos ofertados no ano de 2006, encontrei poucos cursos que atendem à essa expectativa.

Percebi, também, que apesar das necessidades específicas do professor em início de carreira, não existem momentos de formação continuada específicos para esse profissional. Os cursos são ofertados para todos os professores, independente da fase profissional. A esse respeito Candau (1997,

p.56) faz considerações ao tipo de prática que desconhece a necessidade da fase profissional do professor. Nas palavras da autora:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

E acrescenta a autora:

(...) se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria (...) Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. (p.63-64)

Direcionar as propostas de formação continuada de acordo com as necessidades do profissional em início de carreira significa direcionar o processo de formação às expectativas dos sujeitos a quem ela se destina, dando voz e vez ao profissional docente, sem transformá-lo em mero receptor de informações. Nóvoa (1991) afirma que só haverá credibilidade nos programas de formação continuada quando eles se estruturarem em torno de problema e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Muitos estudos vêm defendendo a importância de conceder aos professores o poder de tomar nas suas mãos sua própria formação, e às escolas a capacidade de avaliar as necessidades de formação de seu corpo docente, o que não significa descomprometer os sistemas, mas dar voz e vez aos principais interessados. Alarcão (1998, p.119), por exemplo, defende:

Uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculo de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação

Já Nascimento (1997, p.83) escreve:

:

(...) defender uma formação de professores centrada nas escolas não significa conceber esta instância como um espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito da investigação universitária. (...) um sistema de recursos a serviço dos projetos de escolas centrados na resolução dos problemas aí identificados e como apoio à inovação. (...) cabe à escola o papel de protagonista na formação dos professores em serviço.

Desse ponto de vista, as diretrizes dos processos de formação continuada dos profissionais docentes devem assumir como pressuposto uma nova forma do fazer pedagógico, o qual toma o conhecimento como fruto de uma elaboração onde o aprender resulta de um processo de construção, como afirma FREIRE (1977, p.21): “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”.

O contato com os professores, sujeitos da pesquisa, indica que os cursos de formação continuada promovidos pela SME pouco ou nada têm contribuído para o equacionamento das dificuldades que eles enfrentam no seu fazer pedagógico.

Em vista do que foi discutido e apresentado acerca da formação continuada dos professores, o que me parece é que as iniciativas de formação continuada existentes, de maneira geral, não estão articuladas ao desempenho e dificuldades dos professores, e nem tomam as escolas como lugares de referência.

Na pesquisa realizada junto aos professores iniciantes, pude constatar que as redes de formação constituídas nas próprias escolas, caracterizadas pela interação entre os profissionais, que discutem suas práticas e trocam experiências entre si, baseadas nas problemáticas enfrentadas na escola, mostram-se, por vezes, mais produtivas que os programas de formação oficial.

Assim sendo, faz-se necessário que a formação continuada de professores deixe de lado seu enfoque prescritivo para aprender, com aqueles que

já estão na prática, suas iniciativas e estratégias; caracterizando a escola como o primeiro espaço de formação continuada do professor; um centro de formação para todos os que nela convivem, e que esteja organizada para desenvolver em conjunto o projeto de formação de seus docentes.

Essa perspectiva de formação pode se caracterizar como um rico instrumento na constituição da práxis pedagógica do professor iniciante, auxiliando-o a superar as dificuldades com que se depara nos caminhos de sobrevivência e descoberta da iniciação docente.

## **5 PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SEM FRONTEIRAS: SEUS DILEMAS E CAMINHOS DE SOBREVIVÊNCIA E DESCOBERTAS**

O professor, ao iniciar sua atividade profissional no magistério, apresenta determinadas características próprias dessa fase profissional. Com a finalidade de compreender algumas características peculiares do profissional de que estou tratando, busquei fundamentos em estudos (CAVACO, 1995; CAVACO, 1990; GUARNIERI, 1996; HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCIA, 1999), que fazem referência às diferentes fases que o professor percorre no processo de aprender a ser professor. A etapa de iniciação da docência é uma das etapas trabalhadas por esses autores dentro da pesquisa acerca dos processos de desenvolvimento profissional.

Marcelo Garcia assinala (1999, p.112) que “(...) falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”. Ainda segundo o autor, nos diferentes momentos de sua carreira profissional – seja no período de formação inicial, no início da carreira, na etapa em que já possui certa estabilidade profissional, na fase em que questiona sua opção profissional, ou ainda no período em que se aproxima de sua aposentadoria – o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional em meio a tudo isso.

Trata-se, como aponta Imbernón (2001), de um conhecimento dinâmico e não estático, que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos.

De acordo com Cavaco (1995), o homem, como ser vivo, biológico, está sujeito a um processo cíclico, faseado, de desenvolvimento orgânico e psíquico em todas as dimensões da sua existência. A autora entende o percurso profissional de cada professor como uma trajetória seqüenciada, “onde

interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais, e ainda aspectos complexos específicos de cada pessoa” (1995, p.160).

Já Huberman (1992, p.35) parte de um questionamento, sobre a existência de fases ou estágios no ensino. Nas palavras do autor:

Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independente da 'geração' a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

Pesquisar a respeito das fases de desenvolvimento profissional dos professores não quer dizer que determinadas seqüências ou estágios sejam vividos sempre na mesma ordem, nem que todos os profissionais docentes as vivam todas. Huberman (1992) alerta, inclusive, para esse risco, afirmando que a partir do momento que falamos de uma seqüência de fases damos espaço às críticas legítimas que põem em questão a existência de fases pretensamente universais, o que desconsideraria as diferenças de condições sociais ou de período histórico.

É importante ressaltar, portanto, que não estou assumindo aqui a existência de um modelo ontogênico, onde só a idade cronológica ou número de anos na função determina o estado atual ou a progressão de uma fase a outra, o que seria admitir o modelo criticado por Huberman (1992, p.52):

As seqüências da vida seriam assim predeterminadas e invariáveis: toda a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual.

A essa discussão Riegel (1978) acrescenta que o desenvolvimento adulto é um processo dialético, no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas” (maturacionais e psicológicas) e “externas” (culturais, sociais e físicas). É possível afirmar, portanto, que o processo de desenvolvimento profissional dos professores pode acontecer de maneiras diversas, uma vez que não se caracteriza como um processo linear e

fechado. Ele depende, entre outros fatores, das experiências de cada um, do contexto em que a iniciação ocorre, da formação que cada profissional recebeu.

Mesmo alertando para os possíveis equívocos de compreensão que a descrição de fases de desenvolvimento profissional possa gerar quando entendidas como uma série sucessiva de eventos pontuais, e não como um processo, Huberman (1992) descreve fases na carreira docente, apontando-as como tendências gerais, e demonstra que elas são constantemente vivenciadas pelos professores que investigou. Tais fases apresentam, de modo geral, as características abaixo citadas.

A **entrada na carreira** (aproximadamente os três primeiros anos de ensino) é caracterizada por um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque da realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam o espaço escolar e a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade de combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, entre outros aspectos. O elemento de descoberta interage com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de finalmente ter sua própria classe, seus alunos, e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência, e o aspecto da descoberta acaba sobrepujando as dificuldades. Para outros, as dificuldades parecem ser insuperáveis, o que torna o período de iniciação muito penoso.

A **fase de estabilização** (do quarto ao sexto ano da docência, aproximadamente) caracteriza-se por um período em que o professor assume, deliberadamente, o compromisso com a profissão. Descrita pelos professores investigados por Huberman como a fase mais positiva na carreira, caracteriza-se por uma maior facilidade em lidar com as classes, pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos, por uma maior independência na profissão.

A **fase de experimentação ou diversificação** (do sexto ao décimo quinto ano da carreira) representa, para alguns professores, uma tentativa de causar maior impacto na sala de aula. Para outros, o enfoque é mais institucional, ou seja, uma vez estabilizados, buscam resolver os aspectos do sistema que impedem sua atuação em sala de aula. Parte dos professores, após vivenciarem uma fase de estabilização, seguida da busca pela experimentação e diversificação, pode experimentar um período de incertezas em relação à continuidade na profissão. Este período pode caracterizar tanto um ligeiro sentimento de rotina, quanto uma crise existencial real em relação à continuidade na profissão.

Existe uma fase que pode ser de mudanças mais ou menos traumáticas para os professores que freqüentemente se questionam sobre a sua própria eficácia como docente, é a **fase de procura de uma situação profissional estável**. O fato de estarem rodeados de alunos mais jovens tem influência nessa fase, vivida em torno dos 40 – 60 anos de idade. Há dois grupos distintos de professores nessa fase: o primeiro caracteriza-se pela *serenidade e distanciamento afetivo*. Trata-se de um estado de ânimo em que os professores se sentem menos enérgicos, mas mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos de sala de aula. O segundo grupo, contudo, adentra um processo de estagnação, os professores tornam-se amargurados, e é pouco provável que se interessem pelo seu desenvolvimento profissional. É a fase denominada por Huberman de *conservadorismo*, em que os professores se queixam sistematicamente de tudo: alunos, colegas, escola, etc.

A **fase de preparação da jubilação** depende do modo como os professores encaram a fase final de sua carreira, podendo encerrá-la de modo mais ou menos positivo/negativo. Alguns professores adotam, no final de sua carreira, uma *perspectiva positiva*, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, procurando trabalhar com os colegas com quem convivem melhor, com as turmas de alunos preferidas, etc. outros, adotam uma *perspectiva menos positiva* e uma atitude menos generosa face às expectativas passadas. Finalmente, parte dos professores adota uma postura de *desencanto* em relação à trajetória

profissional vivida, podendo constituir-se em motivo de frustração para os professores mais jovens com quem convivem.

De acordo com as diferentes fases indicadas pelos autores, os professores sujeitos da presente pesquisa situam-se na fase de iniciação, a qual, segundo Marcelo Garcia, “corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de *estratégias de sobrevivência*”<sup>17</sup>. O autor ainda afirma que essa etapa caracteriza-se pela preocupação com o domínio dos conteúdos, sendo também uma fase de socialização profissional.

Os acontecimentos que marcam os períodos iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, de maneira geral, pela desilusão e pelo desencanto, que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do mundo do trabalho.

O professor iniciante, ao entrar na carreira docente e assumir sua função em uma escola, em muitos casos, frustra suas expectativas iniciais, contrariando a idealização em torno do magistério que comumente se constrói. O confronto com a dura e complexa realidade da profissão se expressa na representação elaborada por uma professora, a qual representa a escola como um ambiente de pressão, em que o professor é regido pelo tempo, e onde sentimentos como indecisão, preocupação e tristezas entremeiam-se com alegrias.

---

<sup>17</sup> Que corresponde ao que Martins (1989) intitula “didática prática”.



De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagem que influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Assim sendo, insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, são termos normalmente encontrados na literatura referente ao professor iniciante. Essa fase inicial da carreira é marcada, segundo Cavaco (1995) por profissionais situados na periferia de uma periferia – das escolas, dos sistemas de ensino – professores, que segundo a autora, ainda não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou como parece ser, sem condições de rebelarem-se contra esse modelo que muitas vezes chegam a criticar, mas que ainda não têm condições de propor um outro possível.

O contato com os alunos, nessa fase de iniciação profissional denota o incipiente domínio das “estruturas cognitivas profissionais” citadas por Cavaco. Não raro os profissionais iniciantes declaram que não sabem o que fazer com suas turmas, tamanha a insegurança. A representação plástica apresentada abaixo, elaborada por uma professora iniciante, demonstra claramente as características de medo e insegurança, quando ela afirma: *“Parecia que eles eram muito maiores do que eu”*.

A parte mais difícil foi olhar  
para aqueles rostos de expectativa  
e me sentir perdida, como se eu  
não soubesse o que fazer.

"Parecia que eles eram muito  
mais do que eu".



Com efeito, a etapa inicial da carreira docente é apontada como o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição de outras (relações pessoais, de amizade, familiares, etc). Segundo Cavaco (1995, p.179):

Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações freqüentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. É ainda, muitas vezes, uma época de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas que passa, no docente, por uma fase de acentuado egocentrismo. A preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina, de acesso aos recursos pedagógicos, de gestão de programas, todas centradas na pessoa do professor.

Verifica-se a necessidade de construir um perfil de sucesso que garanta a credibilidade profissional. Isso gera inseguranças e conflitos na fase inicial da profissionalização. No primeiro ano profissional (CAVACO, 1995) as pessoas tendem a adaptar-se e aperceber-se de determinadas realidades nem sempre fáceis de compreender. “É como um jogo, que a todo momento põe à prova o jovem docente”. (CAVACO, 1990, p.138)

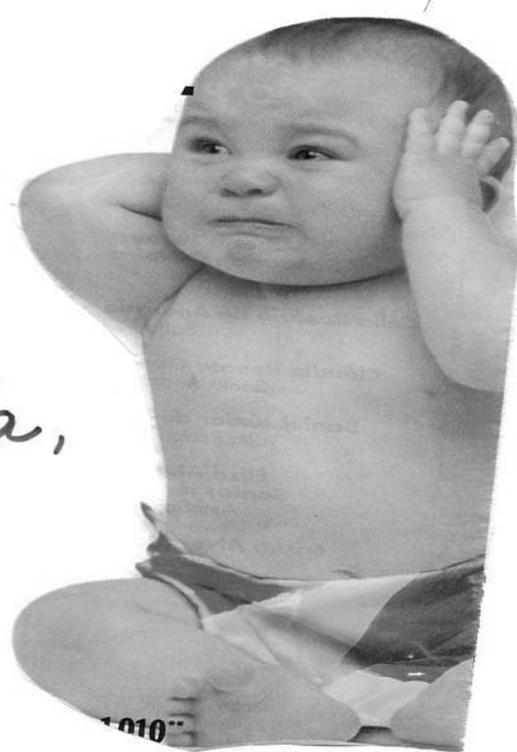
A entrada na carreira, segundo Huberman (1992, p.39), é marcada, nos três primeiros anos de ensino, pelo conflito entre a descoberta e a sobrevivência:

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chamou vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o 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, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro.

Segundo os autores citados, sobrevivência e descoberta são como pólos negativos e positivos, respectivamente, do processo de aprendizado de ser professor. Nos depoimentos coletados ao longo da pesquisa encontrei relatos que caracterizam ambos os pólos. Expressando os sentimentos negativos abstraídos da iniciação profissional, a professora Dora relata: “*as crianças se enforcavam na sala, brigavam, e eu não dava aula, só separava briga (...) isso me desesperava, tinha dia que eu pensava assim, quero sumir daqui*”.

Ainda com relação aos sentimentos de sobrevivência vivenciados na fase de iniciação profissional, uma professora os representa através da figura:

Meu Deus  
estou  
desesperada,  
Será que  
eu vou  
conseguir?



No relato de Helena, os aspectos positivos da descoberta da profissão são evidenciados:

*É um desafio, tem as suas dificuldades mas é recompensador, eu acho que mesmo pegando ônibus três horas por dia, enfrentando as dificuldades dos alunos, tudo, vale a pena (...) porque no dia a dia você acaba não vendo o resultado (...) como é que as coisas estão acontecendo e você não percebe, quando você vê eles já estão lendo, aluno que no começo do ano não lia, eu fiquei toda satisfeita, fiquei toda (emocionou-se com o relato).*

Os aspectos da sobrevivência e da descoberta alternam-se no processo de iniciação na carreira docente, permeando o início do exercício profissional de experiências ora positivas, ora negativas.

Outros autores como Lüdke (1997, p.120) defendem a idéia de que o início da carreira dos profissionais no magistério representa um “choque da realidade”, constituído pelo confronto entre a realidade escolar e os conhecimentos previamente adquiridos na formação inicial. Ainda nas palavras de Helena o choque com a realidade se deflagra:

*Na faculdade a gente pega experiência dos outros professores, de vez em quando os professores já comentavam, como que era a atividade em sala de aula, então às vezes a gente acaba achando que é problema só do aluno, ou é problema só do professor, mas a gente só sente a dificuldade aqui, na realidade.*

Nessa etapa, segundo Lüdke, inicia-se a socialização e auto-socialização dos professores, e a construção de sua identidade como tal. Nas palavras da autora:

*O trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, através do auxílio e influência de outros colegas. O professor vai construindo seu repertório de acertos e erros, de coisas que funcionam “para ele”, num processo de auto-socialização. (LÜDKE, 1997, p.121)*

Huberman (1992), um dos principais autores que analisa o ciclo de vida profissional de professores, descrevendo-o e categorizando-o em diferentes fases, focalizou a trajetória profissional de professores europeus do Ensino Secundário que lecionavam para alunos com idade entre 13 e 19 anos, tendo

entre cinco e quarenta anos de experiência na profissão, com diferentes vivências institucionais e responsáveis por diferentes disciplinas.

Considerando que esse estudo tem como objeto de análise o professor iniciante de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, cabe caracterizar esse profissional. Isto porque, as categorias de Huberman (1992) sobre os ciclos de vida do professor fazem referência a realidades distintas das tratadas nessa pesquisa.

Na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, todos os profissionais do magistério são contratados por meio de concurso público, tendo como exigência mínima de escolaridade o curso de licenciatura e o curso de habilitação para docência de séries iniciais do Ensino Fundamental em nível médio ou superior.

Segundo dados cedidos pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos, no ano de 2005 foram nomeados 352 novos professores, desse total, 157 tinham menos de trinta anos de idade, ou seja, considerando que iniciam sua atividade no magistério após a conclusão do curso de licenciatura, esses profissionais encontram-se ainda no período de iniciação na carreira, como categoriza a literatura da área.

A Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras é composta atualmente por 322 equipamentos, sendo 168 escolas de Ensino Fundamental e 154 Centro Municipais de Educação Infantil. Do total de escolas, apenas onze oferecem, além das séries iniciais, turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental; a predominância da oferta de ensino pela Rede Municipal de Sem Fronteiras, portanto, é de turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha da escola para a qual o professor é designado ocorre por meio de critério classificatório; os candidatos melhores classificados no concurso público tem preferência na escolha, normalmente aos professores menos experientes cabem vagas em escolas extremamente distantes.

As unidades de ensino são divididas em nove Núcleos Regionais da Educação. A pesquisa em questão focalizou um Núcleo Regional, que abrange

diversos bairros da periferia de Sem Fronteiras, composto por 26 escolas de Ensino Fundamental (além de uma escola de Ensino Especial e os Centros de Educação Infantil), que acolhem, aproximadamente, 80% dos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras.

Desse núcleo, optei por realizar a pesquisa no bairro Fronteira<sup>18</sup>, que abriga diversas escolas da Rede Municipal de Sem Fronteiras, consideradas, atualmente, as mais distantes e de mais difícil acesso de toda a rede. Segundo informações da Prefeitura Municipal de Sem Fronteiras, Fronteira é um dos bairros mais extensos da cidade.

Segundo dados do IBGE, o bairro em questão é o que mais cresce, em número de habitantes, no Brasil. Constatamos esse índice quando, na coleta de dados, conversei com a diretora de uma das escolas da região que relatou o seguinte fato: a escola por ela dirigida a princípio foi construída de maneira emergencial para acolher os filhos dos moradores de um novo loteamento enquanto a escola oficial não ficava pronta, sendo, portanto, uma escola de madeira (o que proporcionou a construção mais rápida). Entretanto, poucos meses depois, quando a escola ficou pronta, a primeira construção não pode ser desativada porque já havia um número de alunos suficientes para lotar as duas escolas.

Quanto ao perfil dos moradores, registra-se uma renda familiar média de 2,45 salários mínimos, obtida em grande parte através de atividades profissionais informais.

Um outro dado importante é o fato de anualmente haver grande rotatividade do grupo de professores nas nove escolas municipais do bairro, que normalmente constituem suas equipes docentes com profissionais que estão ingressando na Rede Municipal de Ensino, e que realizam nessa região sua primeira experiência profissional no magistério. Joana relata essa realidade: *“porque é assim, a pessoa chega aqui, é longe, daí fica um, dois anos, já*

---

<sup>18</sup> Esse é um nome fictício escolhido para preservar a confidencialidade dos dados apresentados na pesquisa.

*consegue transferência pra uma escola perto de casa. Então vai embora, só fica aqui sempre as professoras novas”.*

Dadas as condições em que o professor inicia sua carreira na Prefeitura Municipal de Sem Fronteiras, o choque com a realidade é brutal. Na maioria das vezes, os profissionais nunca se depararam com situações de vida tão precárias como as que encontram no entorno da escola, e, conseqüentemente, não estão preparados para encará-las na sala de aula; como expressa o depoimento de Dora:

*A escola que eu trabalho fica em uma invasão, na turma que eu peguei o ano passado as crianças não traziam material, sumia as coisas, minhas coisas eu não podia deixar, sumia tudo (...) era uma dificuldade sabe, o caderno ia para casa e não voltava, nunca podia dar lição de casa, **precisava de um jogo de cintura que eu não tinha**, então não podia mandar nada.*

A fala de Clara faz emergir a falta de articulação entre os cursos de graduação e a realidade que o professor iniciante encontra nas escolas públicas, considerando, como já foi afirmado anteriormente, que a maioria dos profissionais tem suas primeiras experiências em escolas da periferia:

*Todas as faculdades, não vou dizer se é particular, se é pública, todas não tratam de problemas de alunos que você vai enfrentar dentro da sala de aula, todas tem a mesma defasagem, que é você se deparar com as experiências, com o nível do aluno, em todos os anos, cultural, econômico, em todos os lados. Eles não te preparam pra isso, que uma coisa é você entrar numa escola particular e pegar três ou quatro alunos com dificuldade, outra coisa é você entrar numa sala de uma escola pública e você ter alunos todos heterogêneos. Além disso, um mora com a mãe e o pai, aquela família tradicional, outro mora só com a mãe, outro mora com duas mulheres, outros moram com dois homens, outra a criança mora com a mãe que é prostituta, você está entendendo? Então é com essas situações que você vai ter que trabalhar, e que a faculdade não prepara.*

De acordo com a pedagoga Rosa, as características de carência do bairro Fronteira são determinantes para o professor iniciante, inclusive para a permanência do mesmo na função, um dos dilemas do docente. Nas palavras da pedagoga: *“porque a gente vê realmente quem fica (...) porque não é fácil dar aula sabendo que um aluno seu está desmaiando de fome”.*

Com relação a isso, Angela relata a realidade vivenciada:

*(...) muitas vezes a gente percebe que o aluno tem dificuldade não porque não se esforça mas porque já tem uma questão biológica anterior, da falta de alimentação da própria mãe durante a gestação, e disso já decorre a questão da formação biológica, da ausência de determinadas vitaminas, e você vê que a criança, muitas vezes, por mais que ela queira ela encontra essa barreira, aí está um outro problema do professor, que é conseguir trabalhar permeando as dificuldades econômicas, com uma realidade que às vezes é muito nova pra ele, até a questão estética, porque tem regiões em que você está no meio de um buraco, as casas são feitas de tapumes, então eu acho que é uma situação toda nova, nós ouvimos falar em dificuldades financeiras graves, porque dificuldade financeira todo mundo passa, mas nesse caso não é nem uma dificuldade financeira, é uma ausência financeira, você ouve falar dessas questões, mas se deparar com uma turma com trinta crianças que às vezes estão ali, num frio, e estão sem roupa, estão desagasalhadas, passando mal, desmaiando de fome, não conseguem se concentrar em função dos problemas que passam em casa, é muito difícil pra gente, ainda mais no começo...*

Esse é o primeiro choque com que se depara o professor iniciante da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, em que, além da inexperiência na função, soma-se a estranheza ao local e à realidade em que a escola está inserida.

Não são incomuns relatos de profissionais que, ao conhecerem a escola para a qual foram designados, desistem prematuramente da função; tanto, em alguns casos, em virtude da distância e da dificuldade de deslocamento, quanto, em outros, em decorrência do impacto com a precária realidade social e econômica com que se deparam.

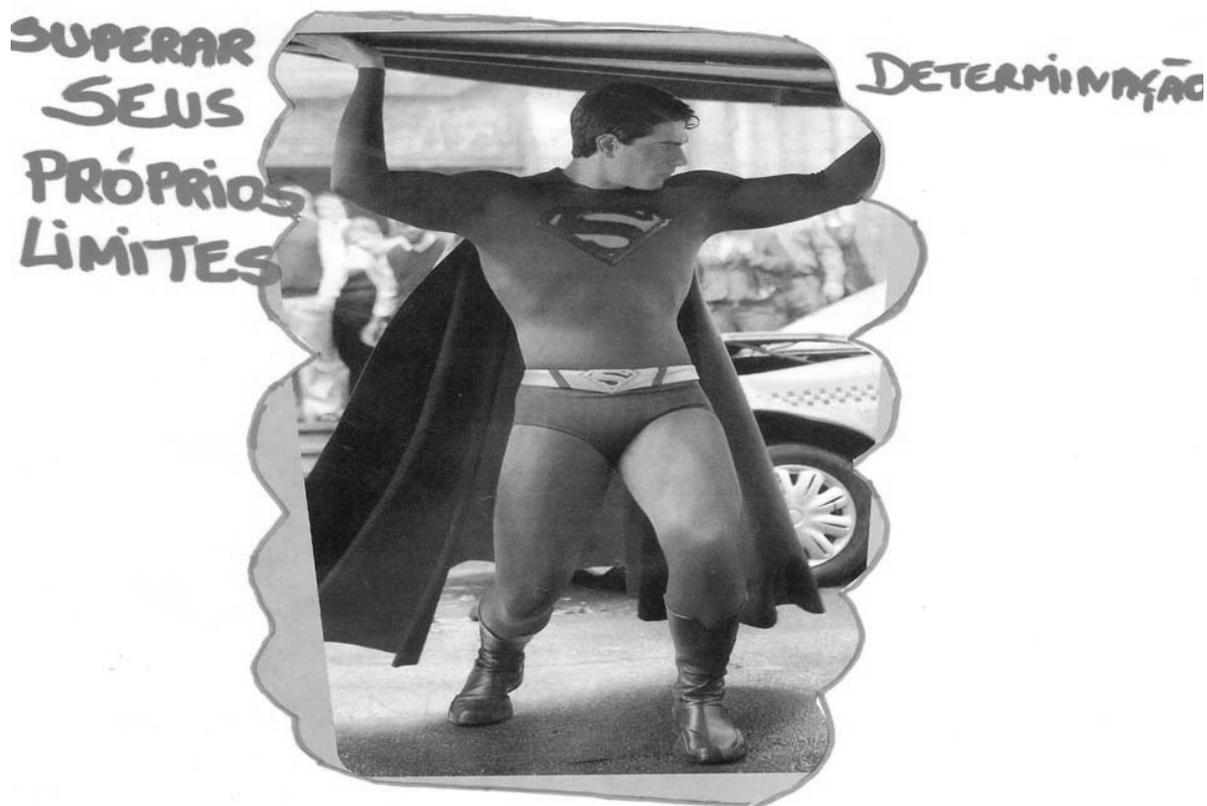
A baixa remuneração é outro fator que caracteriza a iniciação no magistério na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras. Os professores reconhecem que nem sempre há um ganho efetivo tendo em vista o gasto, e o desgaste, com o deslocamento para a escola. Na tentativa de minimizar essa dificuldade, a Prefeitura Municipal de Sem Fronteiras tem ofertado aos profissionais de algumas escolas mais distantes uma gratificação de 10% na remuneração, tendo em vista as condições de difícil provimento; entretanto, ainda são poucas escolas em que os professores recebem esse incentivo.

Baixa remuneração, distância das escolas, condições sócio econômicas precárias dos alunos, são situações enfrentadas pelos professores

iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras no tatear entre a sobrevivência e a descoberta. Todas essas características que marcam o início da carreira docente exigem, segundo relatos dos professores, uma enorme capacidade de superação, como representa a figura abaixo, elaborada por uma professora participante da pesquisa:

---

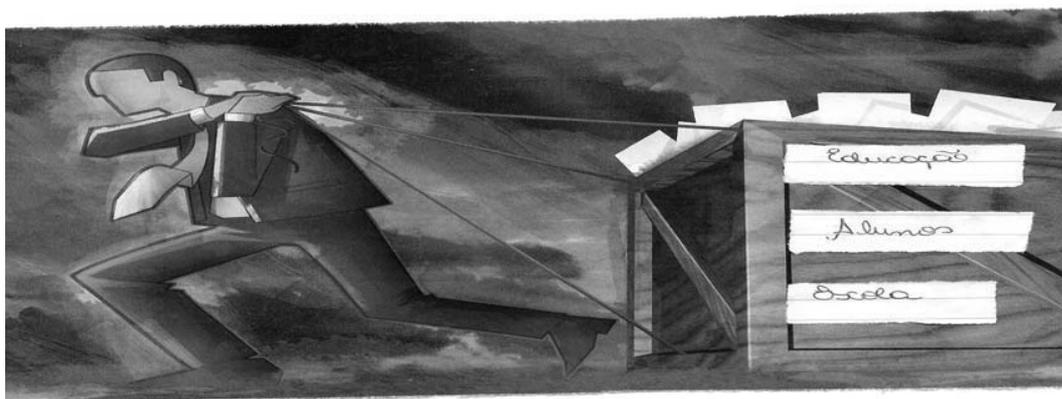
ÀS VEZES É MAIS DIFÍCIL NOS SUPERAR DO QUE REALIZAR .



A iniciação na carreira docente, de acordo com a literatura referente ao professor iniciante, é caracterizada como um período de tensões e desequilíbrios, marcado pela insegurança do profissional; no caso específico do professor iniciante na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, as situações acima descritas potencializam as tensões, desequilíbrios e a insegurança do professor, caracterizando essa fase na realidade pesquisada.

Ao longo da pesquisa junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras percebi o quanto os professores iniciantes sentem-se pressionados, tanto por pressões externas como internas, a corresponder à determinadas exigências de um profissional “eficiente” mesmo em face às adversidades. Sentem-se com muita responsabilidade, há muito em jogo dependendo de seu desempenho profissional, como a aprendizagem dos alunos, a construção de uma sociedade melhor, a qualidade da escola pública, sua imagem como profissional. Uma professora representou através da ilustração abaixo o como se sente a esse respeito:

1º dia de aula...



A responsabilidade é  
**TREMENDA!!!**

A realidade enfrentada pelo professor iniciante na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, possivelmente, tem relação com outro dado fornecido pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos, o qual demonstra que entre os anos de 2003 e 2005, de 490 pedidos de exoneração, 376 eram de professores com menos de cinco anos de carreira (ainda em fase de iniciação).

Frente a todas as adversidades que marcam a iniciação no magistério, em especial, nesse estudo, dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, cabe destacar a decisão de ficar ou não na carreira como o principal dilema a ser enfrentado pelo professor iniciante.

Nas palavras de Zabalza (1994), dilema é todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional. Em cada uma dessas situações o professor tem de optar, e o faz, na direção de um ou de outro dos pólos do dilema. Segundo o autor, dilema é um compromisso a ser resolvido racionalmente pelo professor.

No caso do professor iniciante, a opção fica entre a decisão de permanecer na função, e enfrentar todas as dificuldades já citadas, ou desistir ainda prematuramente e buscar outro caminho profissional, o que tem acontecido com parte dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, como demonstra o dado que se refere ao número de exonerações nos anos iniciais da carreira.

Os dilemas identificam situações dialéticas e/ou conflituais que se produzem nas situações didáticas e estão próximos da realidade; referem-se a situações problemáticas do cotidiano da realidade escolar, e exigem atuações concretas dos professores.

Os dilemas são eventos próprios da atividade de ensino, portanto, fazem parte da realidade profissional de todos os professores, independente de sua fase ou etapa profissional. Entretanto, em especial para o professor iniciante, faz-se importante a análise dos dilemas que marcam essa fase da carreira docente.

Ainda na pesquisa realizada junto aos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, foi possível identificar um outro

dilema importante na construção de sua práxis pedagógica: a constituição e caracterização de sua práxis como inovadora, criadora, ou ainda como uma práxis repetitiva, reiterativa, como foi tratado no capítulo anterior.

O fato de estar em sala de aula confere, a todos os professores, uma perspectiva particular da situação e do dilema que nela se apresenta, perspectiva que é diferente daquela que têm os que analisam a situação de fora.

O ensino caracteriza-se como uma profissão carregada de dilemas, cheio de conflitos internos e entorpecido no seu desenvolvimento por contradições essenciais entre os seus próprios objetivos. É uma atividade exploratória, que exige do professor o julgamento, frente a cada situação enfrentada, entre o desejável, o possível e o conveniente, o que nem sempre é fácil para um profissional iniciante.

Na atividade de ensino o profissional depara-se diariamente com um contexto complexo, incerto e instável; o qual exige a resolução de dilemas práticos, portanto, a flexibilidade aparece como uma condição profissional necessária, para a tomada de decisão perante os dilemas.

As ações do professor situam-se num contexto indeterminado, cujas vinculações com as normas gerais e cujo sentido singular ele há de ser capaz de discriminar para adaptar as suas decisões a essa conjunção dialética.

Entretanto, a formação inicial, único subsídio para grande parte dos professores iniciantes, não é suficiente para respaldá-lo nas tarefas discriminatórias e de tomada de decisão do cotidiano da função docente, por isso a fase de iniciação na função é tão penosa e desgastante para muitos profissionais, que só irão adquirir essas habilidades através da experiência diária na docência, no enfrentamento das dificuldades e, na conseqüente definição das iniciativas para enfrentá-las.

## **6 AS DIFICULDADES E AS INICIATIVAS DO PROFESSOR INICIANTE NO PROCESSO DE APRENDIZADO DE SER PROFESSOR**

As dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante no dia-a-dia de sua prática pedagógica leva-o a tomar iniciativas, criar formas que o auxiliam no trabalho diário com os alunos. Isto porque, diante do processo dinâmico e das contradições que caracterizam a atividade pedagógica, o professor muitas vezes, se vê obrigado a tomar decisões e iniciativas imediatas para responder aos problemas da prática.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades, e muitas vezes, sem a devida orientação, o professor diariamente entra na sala de aula e realiza o seu trabalho.

Nesse estudo, buscando entender a constituição da práxis docente dos professores iniciantes, algumas questões se colocam: quais as principais dificuldades e dilemas presentes na práxis pedagógica do professor iniciante? Quais são as iniciativas criadas por ele para superá-las e desenvolver seu ensino tendo em vista a aprendizagem dos alunos? Qual o papel dos cursos de formação inicial e continuada na fase de iniciação profissional?

Assim sendo, nesse capítulo apresento as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e as iniciativas tomadas por eles para desenvolver seu ensino tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Esse processo dá indicações de que a prática é um importante instrumento no processo de aprender a ser professor.

Entendo que o professor é um elemento fundamental da concretização de uma escola comprometida com a democratização do acesso ao saber. Essa é uma tarefa de muito peso para um profissional em início de carreira, que encontra-se em uma situação simultânea de ensinante e aprendente, inexperiente e inseguro frente às dificuldades, em que ao mesmo tempo que deve tomar decisões e atitudes, supera as fragilidades de sua atuação e formação.

Entre os professores participantes da pesquisa pude levantar várias dificuldades de suas práticas. A primeira grande dificuldade manifestada por

elas foi a entrada na sala de aula. As professoras relataram que assinaram sua nomeação em um dia, no dia seguinte dirigiram-se às escolas, onde já assumiram suas respectivas turmas, sem nenhum tipo de capacitação ofertada pela Rede Municipal de Ensino e nem sequer tempo para se ambientar na escola e organizar seu planejamento, tendo em vista que foram chamadas para suprir vagas existentes após o início do ano letivo.

Além da entrada súbita em uma turma já em andamento, outras situações são comumente encontradas quando se trata de professores iniciantes: é comum a atribuição, aos professores iniciantes, de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas escolas como as mais difíceis – por possuírem alunos com grande déficit e variação nos níveis de aprendizagem – e/ou, ainda, como no caso das professoras participantes dessa pesquisa, a atribuição de classes situadas nas mais distantes áreas da cidade, onde as precárias condições sociais com as quais os alunos convivem acarretam ainda mais dificuldades ao processo de aprendizagem. Não raramente o professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho.

Segundo relato da professora Dora, logo que chegou a escola foi designada para assumir uma turma de primeira série com dezoito alunos com muitas dificuldades, que de acordo com a argumentação da equipe pedagógica, haviam sido reunidos em uma mesma turma na tentativa de organizar uma *“turma menor com alunos problema”*; a professora descreveu, com um certo desapontamento, a situação em que chegou ao final do ano: *“eu estava só com aluno com muita dificuldade e que acabaram passando quase sem saber, porque eu também não sabia direito”*.

Diversos casos relatados, e registrados como nas figuras a seguir, denotam o entusiasmo inicial sendo suplantado pelo desânimo em face das condições com que o professor inicia sua carreira:

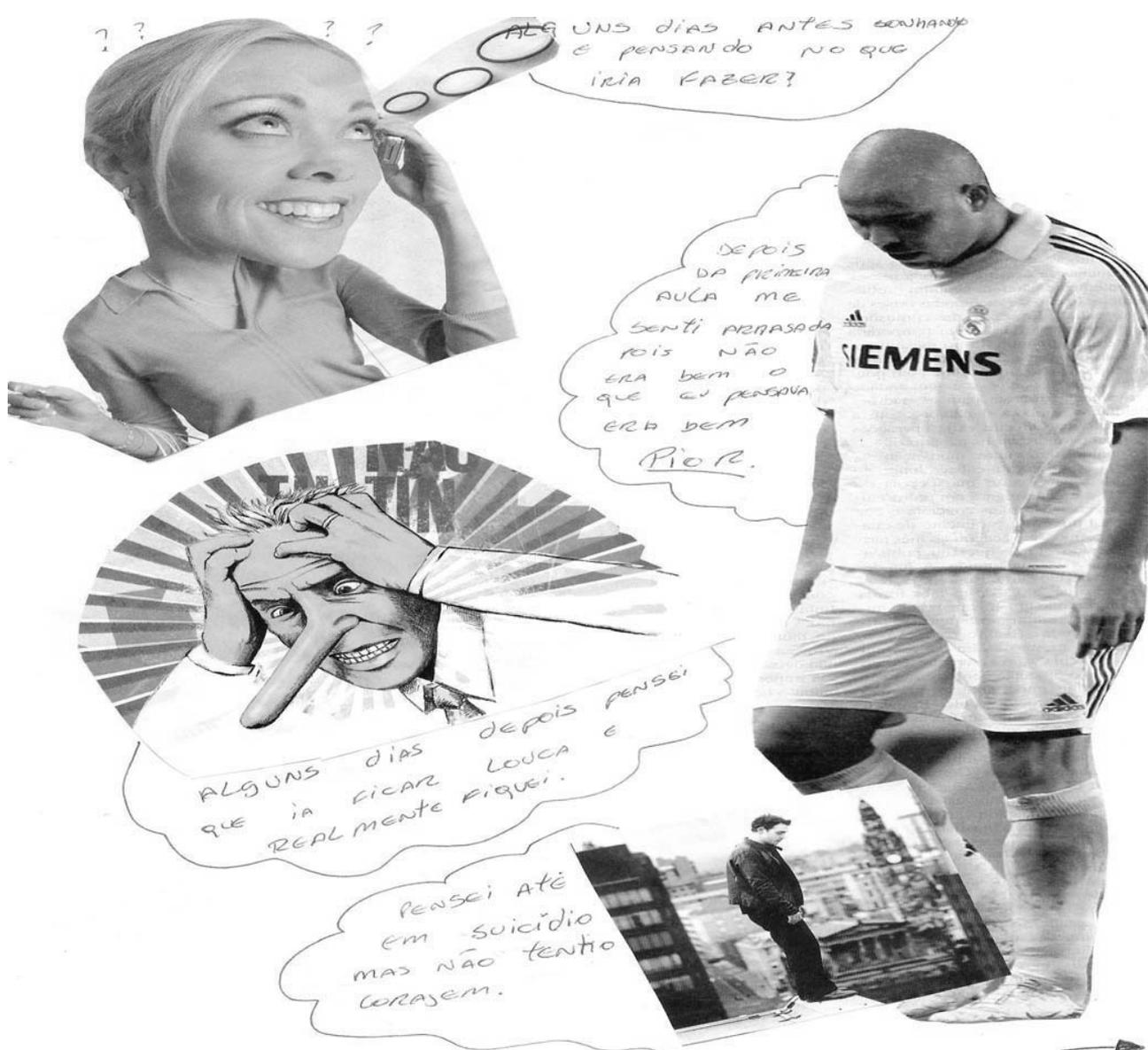


ME  
SENTI  
ASSIM BEM  
DISPOSTA

A I  
ME JOGARAM  
NO MATO  
ALIAS  
NUM BURACO



Segundo Zaragoza (1999), determinadas situações são tão angustiantes e difíceis para o professor iniciante, que alguns são pessoalmente atingidos pelas dificuldades no confronto com a prática, chegando a manter-se na profissão acometidos por doenças “mais ou menos fingidas” para abandonar momentaneamente a docência, e por fim, por doenças reais, como depressões mais ou menos graves; como ilustra a figura abaixo, elaborada por uma professora, que chega a falar em suicídio.



Freitas (2000) analisa tais situações como perversas – quase como uma utilização instrumental do iniciante para realizar aquele trabalho difícil e que não oferece reconhecimento, mas destaca que o professor iniciante acaba por reverter essa situação que parece perversa em um fator que contribui para a sua socialização profissional. Nas palavras da autora:

Ela faz com que esse professor lute com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra (distância entre o que foi aprendido no curso de formação inicial e a realidade escolar; falta de condições de trabalho adequadas; diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos em uma mesma sala; problemas de disciplina; carência econômica dos alunos; dificuldade em saber o que privilegiar: conteúdos, afetos, resgate de valores morais e de cidadania das camadas populares com que trabalha), desenvolvendo estratégias para conseguir fazer um trabalho melhor, inclusive, minimizar sua culpa. Essa busca de soluções para seus problemas o auxilia a construir saberes e, com o tempo, ele acaba adquirindo uma segurança maior, uma confiança em si mesmo que extrapola do domínio pessoal para o relacional, passando a ser respeitado também pelos pares e demais profissionais da escola. (FREITAS, 2000, p.76-77)

Entre todas as situações desafiadoras que se apresentam ao professor iniciante, a insegurança frente ao compromisso de dar conta de uma classe de alunos somada à sensação de despreparo para a função fica evidente no depoimento de algumas professoras:

*Porque a gente chega assim, de pára-quedas, sem saber, então eu acho que se tivesse, se tivesse a integração, explicando como que funciona, a metodologia da prefeitura, como que é trabalhado, tudo, já ia dar assim, já ia abrir um pouquinho pra gente, ia preparar um pouco mais. (Dora)*

*(...) você pega uma sala de imediato, assume, entra lá e te jogam lá dentro, você fala, puxa vida, o que eu vim fazer aqui? Aí não tem material, tem que estar correndo, tem que ver o nível das crianças, como trabalhar, como você vai fazer. (Clara)*

*(...) o primeiro dia eu cheguei em casa assim, com turma, eu quase nem dormi de noite, “o que que eu vou fazer agora né?”, eu nunca dei aula, fiz os estágios da faculdade e tudo mais, mas não é a mesma coisa... (Joana)*

Além dos relatos, a representação plástica elaborada por uma professora denota sua reação frente às dificuldades da iniciação docente.

*Socorro!*



O pedido de “socorro”, a figura humana que demonstra desespero e insegurança<sup>19</sup>, representam o amálgama de sentimentos que afligem o professor iniciante.

Nesse momento, acontece o que Lüdke (1997) denomina choque da realidade, em que emerge o embate sofrido pela formação recebida na universidade em confronto com a realidade encontrada nas escolas da rede pública. No caso dessas professoras, o contato com o aluno, a responsabilidade de assumir uma turma, segundo elas aconteceu de forma prematura e despreparada.

Invariavelmente, a discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelo professor em início de carreira aponta para a qualidade e consistência de sua formação profissional, tanto a formação inicial quanto a continuada, como afirma a professora Joana: “o que dificulta muito o início do trabalho, de começar como professora, é a falta de preparação mesmo. A falta de preparo eu acho que é o maior monstro”. À essa preocupação relaciona-se sua insegurança no que diz respeito à aprendizagem do aluno. É facilmente identificada na fala dessas profissionais a relação que estabelecem entre a qualidade de seu trabalho e o resultado da aprendizagem dos alunos, como é possível perceber nos seguintes relatos:

*(...) no começo eu passava coisas que eu via que eles não estavam acompanhando, então tive que começar a dar atividades mais do nível deles, essa também foi uma dificuldade.(Dora)*

*(...) será que eu estou conseguindo dar conta, será que as crianças estão entendendo.(Helena)*

*Porque eu começava uma atividade não dava certo, aí eu já pegava outra, ficava desesperada e acho que eles percebiam, porque virava uma bagunça, e uma que eu estava só com aluno com muita dificuldade, e que acabaram passando quase sem saber, porque eu também não sabia direito, mas eu procurava fazer de tudo, fazer atividades do nível deles, me desdobrei, trabalhando com texto, letras iniciais, e eu ia atrás de quem pudesse me ajudar.(Maria)*

*Aí, eu não sei, porque às vezes eu me sinto assim, eu vou lá, falo, falo, leio o alfabeto todos os dias, e tem dia que eles chegam e parece que*

<sup>19</sup> Releitura da obra “O Grito”, de Munch, 1893, Galeria Nacional, Oslo. Munch é famoso por suas imagens emocionalmente carregadas de medo, isolamento e ansiedade, que influenciaram muitos expressionistas alemães.

*esqueceram tudo sabe? Eu estou agora com bastante criança ainda fraca esse ano, mas todo dia leio o alfabeto, porque, uma coisa eu acho, eu não sei direito, mas não pode fazer o BA, BE, BI, BO, BU, não pode isso, não pode aquilo, aí eu chego na sala e não sei direito o que eu faço, mas mesmo assim eu faço leitura no quadro, eu faço eles ler, eu procuro palavra, eu procuro figura, eu pego texto, faço eles achar a sílaba que eu quero, achar palavra, eu trabalho assim, tenho bastante jogos na sala, quebra-cabeça, até pra distrair um pouco eu mando pegar os jogos, jogos com alfabeto... Às vezes chego em casa vou deitar e penso, meu Deus, eu podia fazer isso, assim, aí levanto, o horário que for, e vou escrever sabe, tenho idéia de madrugada às vezes (...) porque eu tenho idéia de madrugada, e levanto vou lá e anoto, no outro dia faço com os alunos.(Ângela)*

Como fator positivo, destaco o compromisso do professor iniciante com a aprendizagem, que segundo os depoimentos coletados, é o que o move a “correr atrás” na definição de suas estratégias e iniciativas, como elas mesmas definem.

Mesmo apesar de todas as dificuldades enfrentadas no início da carreira, o professor iniciante tenta, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho, embora nem sempre seja bem sucedido. O gosto de educar crianças e jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão confere autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha, são motivações para que o professor iniciante continue a investir na carreira; embora na realidade pesquisada tenha sido constatado um número significativo de professores que abandonam a carreira ainda nos anos iniciais, boa parte dos profissionais iniciantes assumem a função com compromisso e vontade de acertar. Nas palavras de Freitas (2000, p.91):

*A vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir às dificuldade, tentar tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isto não acontece sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo.*

A representação plástica feita por uma das professoras participantes da pesquisa ilustra as afirmações de Freitas. A profissional reconhece que tem muitas dúvidas, admitindo, portanto, suas incertezas e deficiências profissionais, entretanto, afirma que está feliz e não se entrega,

porque ama as crianças. O vínculo afetivo com os alunos, e com o próprio magistério, serve como estímulo para o enfrentamento e superação das dúvidas e dificuldades.



**“Eu não me entrego”**

**CORAGEM**

**VOCÊ PODE**

Outro fator citado como um grande entrave no início da carreira é a falta de referencial curricular, ou seja, a dificuldade em definir qual conteúdo trabalhar com o aluno, o que fazer em cada etapa ou série, que tipo de atividade desenvolver.

Na realidade específica da Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, o atual documento orientador do trabalho pedagógico são as Diretrizes Curriculares. Desde a implantação da organização do ensino em Ciclos na Rede Municipal de Ensino de Sem Fronteiras, em 1999, vêm sendo analisadas as mudanças que se fazem necessárias na proposta curricular até então utilizada, a qual se pautava no Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Sem Fronteiras, construído em 1992 e reelaborado no final da mesma década.

Entre 1999 e 2005 as Diretrizes Curriculares permaneceram em discussão; embora seja um processo democrático de construção, o que ocorreu objetivamente, durante esse período, foi a falta de referencial para os novos profissionais ingressantes na rede, que demonstram uma certa estranheza com relação a todo esse processo, e principalmente, perdidos no que diz respeito às orientações curriculares, o que fica evidente nos depoimentos das professoras:

*A maior dificuldade que eu tive que me virar sozinha sabe? (...) eu tive que me virar, ir atrás do que eu ia trabalhar. Eu caí de cara numa primeira série, não sabia o que trabalhar, dava atividade e eles não sabiam, comecei a trabalhar o nome e eles não sabiam o alfabeto, eu tinha que voltar atrás, começar de novo, fazer outra coisa, aí eu me perdia. A dificuldade era o planejamento, saber o que fazer. (Dora)*

*(...) essa foi a minha dificuldade, o que eu vou trabalhar com eles agora, daí o que que eu fiz, peguei os livros didáticos, que tem aqui na escola de segunda série, levei pra casa, pra ver né, o que eu podia começar a fazer com eles, e daí no outro dia a pedagoga já começou a me ajudar, então a minha maior dificuldade foi assim em questão de conteúdo, daonde que eu vou começar com eles. (Helena)*

*(...) você tem que reparar, tem que ver, parar e pensar, até onde você pode ir, senão você fica correndo atrás disso, atrás daquilo (...) acho que todo mundo fica como louco, pra lá e pra cá. (Joana)*

*(...) a gente chega lá, olha para aquelas carinhas te olhando, e pensa, o que eu vou fazer? (Clara)*

*(...) um pouco que eu tive dificuldade mesmo foi em relação ao conteúdo, no começo do ano eu fiquei um pouco perdida, nunca tinha entrado em uma sala de aula. (Ângela)*

Também é possível identificar, no exercício diário de construção de sua prática, que o professor iniciante busca modelos instrucionais que dêem conta de orientá-lo na execução de seu trabalho. A valorização, pelos professores iniciantes, de conhecimentos por eles considerados diretamente vinculados à prática e de aplicação imediata em suas classes (metodologia, conteúdos) também foi constatada em estudo desenvolvido por Nunes (2002).

O professor sente-se inseguro quanto a sua atuação em sala de aula, e atribui isso à falta de conhecimento prático, que segundo seus relatos, deveria ser a ênfase dos programas de formação e da orientação fornecida na escola pela equipe pedagógica, como demonstrada nas palavras de Laura:

*(...) queria que alguém me dissesse: “nesse bimestre você vai trabalhar esse, esse e esse conteúdo”, bimestre por bimestre, o que é pra fazer, organizado, é essa organização, que chegava e dava tudo pronto, era só fazer com o aluno, que aqui a gente não tem, e eu acho a maior dificuldade.”(...) buscar material, preparar pro aluno, separar tudo pra trabalhar, sinceramente, eu sinto muita dificuldade pra isso (...) Pra mim é muito difícil dar conta de planejar e fazer com o aluno (...) sinto falta de um livro, de uma apostila, pra gente seguir, para trabalhar com o aluno.*

No enfrentamento diário das dificuldades próprias da iniciação profissional, nem sempre o professor percebe que reproduz, por vezes, um discurso que dicotomiza teoria e prática, reforçando, agora para o outro extremo – o da prática – a crítica que faz à sua formação, que enfatiza apenas a teoria; além disso, inconscientemente abre mão de sua autonomia profissional, afastando-se do domínio do processo de totalidade de suas tarefas.

Com efeito, muitas vezes caímos em uma análise permeada pela unilateralidade e pelos reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica. Nas palavras de Veiga (1989, p.17):

*A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.*

Apesar das contradições e dificuldades, o professor iniciante busca formas de ensinar para responder aos problemas encontrados na prática docente. Nesse sentido, Martins (2004, p.52) afirma que esse processo se dá através da relação entre realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação, expresso na teoria, que não surge como verdade que guia a prática, mas como expressão da relação anteriormente citada, indicando caminhos para novas práticas. A coleta de dados realizada captou diversos relatos de como esse processo ocorre no cotidiano da escola e na prática do professor iniciante:

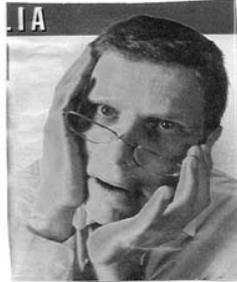
*(...) primeiro dia assim cheguei em casa me descabelando, preparando material pra aula do outro dia, fiz xerox, do meu bolso, porque, como que eu ia chegar lá sem material nenhum pra trabalhar, aí fui, assumi a turma, no começo foi bem complicado. (Joana)*

*(...) eu planejo bastante em casa, ainda mais agora que eu me sinto ainda insegura, pra mim por enquanto só o horário da permanência não chega, eu tenho muito receio, de fazer coisa errada e tal, então eu planejo bastante em casa.(Dora)*

Como demonstra a ilustração elaborada por uma professora pesquisada, verifica-se que em face às situações enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula o professor iniciante questiona-se sobre o que fazer, que tipo de atitude tomar para efetivar sua função de ensinar.

Fica evidente, nessa representação, a relação dialética entre ação e pensamento anteriormente citada por Martins; ao questionar-se sobre o que fazer em sala de aula a professora aposta no processo “ação – reflexão – ação” como o possível caminho para encontrar as respostas que busca.

O QUE FAZER? 😊  
AGIR - REFLETIR -  
AGIR...



FUTURO?



Essa fase de iniciação na profissão docente constitui, nas afirmações de Cavacco (1990, p.138), um trajeto marcado por obstáculos freqüentes, situações múltiplas e concretas, desafios constantes, a que o profissional deve dar resposta rápida e convincente. É como um jogo, que a todo o momento põe a prova o jovem docente, que traz como acessórios para o desempenho do novo papel os seus valores, as suas aspirações, a sua educação familiar, escolar e social.

As dificuldades encontradas na prática profissional, entretanto, conduzem os professores iniciantes a um movimento de avaliação da formação recebida, enxergando suas deficiências e lacunas, assim como possibilitam um movimento para a reflexão sobre o próprio trabalho, definindo as ações que podem contribuir para o enfrentamento e superação das dificuldades.

De acordo com Lüdke (1997), durante o início da carreira docente, inicia-se o processo de socialização e auto-socialização dos professores, e a construção de sua identidade como tal, nas palavras da autora:

O trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, através do auxílio e influência de outros colegas. O professor vai construindo seu repertório de acertos e erros, de coisas que funcionam “para ele”, num processo de auto-socialização. (LÜDKE, 1997, p.121)

Nos depoimentos, as professoras apontam de que forma estão vivendo esse processo:

*Eu fui atrás da minha prima que já tinha bastante experiência no Estado , então eu fui lá, só que as atividades dela não dava certo, os alunos não acompanhavam, eu fui mudando, fui atrás de livro também, ia atrás de outras experiências, de quem podia me ajudar.(Dora)*

*(...) nós não tínhamos recurso dentro da escola, então tínhamos que buscar fora, amigos nossos, pessoas da família, que estão na rede também, me ajuda, socorro, pelo amor de Deus, porque também nós não tínhamos ali dentro da escola nenhum suporte. Eu busquei com amigos (...) Então eu tive que procurar com amigos, chegar final de semana e buscar material, de como eu devo trabalhar, como eu devo proceder dentro da sala de aula com a criança de pré.(Clara)*

O que se percebe através dos depoimentos é que as ações acontecem de forma individual, muitas vezes fora do espaço da escola, constituindo assim uma rede informal de formação. Além de amigos e familiares fora da escola, a troca entre os próprios professores iniciantes é uma das estratégias encontradas, como relata Angela referindo-se a sua relação com outra professora iniciante:

*(...) eu peguei material dela, ela pegou comigo, aí a gente foi vendo que... foi trocando, o que eu posso trabalhar com eles, até onde devo levar com eles, conforme ia vendo dentro de sala, ia vendo a dificuldade e ia dando andamento.*

Guarnieri (1996, p.11) afirma que, embora seja inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos, o que se nota é que esse professor não encontra as condições para um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada as diretrizes para a sua prática. Apenas a professora Helena relatou uma situação diferente, em que aparecem indícios de um trabalho cooperativo, e mesmo assim, seu depoimento denota um tom de surpresa, tendo em vista que essa, infelizmente, não é uma situação comum:

*(...) uma coisa que eu achei que quando eu entrasse as professoras meio que não quisessem ajudar, essa era a minha cabeça, que ia ser cada um por si e Deus por todos, mas não, aqui todo mundo veio me oferecer material, me oferecer ajuda, pelo menos nessa escola é assim...*

Além da colaboração entre os próprios professores iniciantes, a atuação do pedagogo junto ao professor mostra-se positiva, contribuindo para o desenvolvimento profissional do mesmo.

O apoio da equipe pedagógica, como afirmaram as professoras entrevistadas, é essencial na definição e planejamento das ações a serem desenvolvidas diariamente com os alunos: Joana declarou que a partir do momento em que chegou na escola uma equipe mais atuante e presente, recebeu orientações que facilitaram seu trabalho:

*(...) até mudar a equipe pedagógica, aí ela me orientava – olha a criança de pré primeiro você faz isso, começa a trabalhar a família, depois você começa (...) a identidade da criança (...) essa seqüência de sala de aula, como você vai fazendo.*

Em outra representação plástica elaborada por uma professora pesquisada fica evidente a importância dessa rede de formação – ainda que informal e de iniciativa individual – e também do apoio da equipe pedagógica para a superação das dificuldades da iniciação na docência.



EQUILIBRANDO COM  
AJUDA CHEGO LÁ



MAS AS VEZES DEU  
VONTADE DE SUMIR

Maria também ressaltou a importância da atuação da equipe pedagógica em seu auxílio:

*(...) orientação desde como você começar com o conteúdo, como deve começar com o aluno e como lidar em alguns casos, alguma briga, alguma coisa, você estar preparado.*

E ainda:

*(...) além dela dar autonomia pra gente, ela traz modelo de aula, está sempre conversando, na medida do que ela pode (...) tenho certeza que se ela tivesse mais tempo, ela estaria mais tempo junto (...) quando ela pode ela está sempre vendo o que precisa, o que não precisa, trazendo material novo.*

A busca por formação complementar, seja através de leituras, cursos de especialização e cursos de qualificação ofertados por editoras, também aparece como estratégia dos professores iniciantes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e superação dos déficits de sua formação, como relatam duas professoras:

*Eu me formei em Artes, daí quando comecei a sentir, fui fazer pós-graduação, aí fui fazer pós de alfabetização(...) Ajudou um pouco, antes eu tinha que ficar em casa planejando o que ia fazer, eu precisava chegar com tudo prontinho, e o pior que quando não dava certo eu não sabia fazer outra coisa, não conseguia mudar, hoje se eu vejo que não está dando certo já paro e começo outra coisa. (Dora)*

*(...) comprei livro de alfabetização, quero ver se começo a fazer uma pós de alfabetização, porque a alfabetização que a gente teve lá na nossa faculdade não foi suficiente, tenho muita dificuldade, tanto que no ano da disciplina, teve falta de professor, então foi bem fraco. E eu estou sentindo essa dificuldade agora, aqui.(Helena)*

As professoras também sugerem como possível solução às suas dificuldades, uma formação intensiva com as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais da Educação antes de assumirem efetivamente suas função nas escolas. A esse respeito Joana declara:

*(...) por exemplo, tal professora vai assumir em tal mês, então vamos fazer um cursinho, porque essas pedagogas que a gente tem aqui no núcleo, elas são ótimas, elas dão um monte de idéias, sugestões (...) então eu acredito que se eles usassem esse tipo de profissionais pra preparar, pelo menos dar um início, uma arrancada no trabalho, eu acho que seria valiosíssimo, nós não entraríamos no escuro.*

Como já mencionei anteriormente, as dificuldades da prática profissional contribuem para um movimento de reflexão e definição de ações; sendo assim, percebo que o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a constituição da práxis do professor iniciante e para a consolidação do processo de aprendizado de ser professor.

Assim sendo, os dados desse estudo indicam que parte do processo de aprendizagem de “tornar-se professor” não ocorre exclusivamente através dos programas de formação inicial e continuada. Isto porque, estudos têm mostrado que na maioria dos casos, a articulação entre as instituições formadoras e a realidade do ensino, com todas suas características e problemáticas não se verifica.

Martins (1989, p.77) atribui esse fato à organização curricular dos cursos de licenciatura, em que “o pressuposto básico do qual se parte é que a teoria precede a prática, ou seja, acredita-se que à competência teórica corresponda uma prática conseqüente”; ainda nas palavras da autora: “de posse da habilitação profissional o professor inicia a prática nas escolas (...) o quadro que se apresenta a ele, no entanto, é bem diferente daquele pintado durante a sua formação acadêmica”. (p.78).

Há indícios, apresentados nesse estudo, que apontam que parte da constituição da práxis pedagógica do professor iniciante ocorre na prática, no enfrentamento e na resposta direta aos problemas que surgem no dia-a-dia. Em outras palavras, além dos programas de formação acadêmica inicial e continuada de professores, a constituição da práxis docente se completa no exercício da prática profissional, através da capacidade do professor de pensar, de criar e buscar alternativas práticas, através de sua experiência cotidiana.

O estudo apontou indicativos de que o processo de aprender a ensinar do professor em início de carreira ocorre na articulação entre o conhecimento adquirido nos cursos de formação e a realidade encontrada em seu local de trabalho, mediatizados pelas relações com outros professores iniciantes, com os alunos e com a equipe pedagógica. É a partir do exercício profissional que o professor iniciante tem condições de avaliar a própria prática e detectar, nas

condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e que exigem dele a tomada de decisões.

Partindo da compreensão que o professor iniciante constrói sua práxis pedagógica na articulação – conflituosa, contraditória e por isso dialética – entre a realidade objetiva encontrada na escola, e a formação recebida, que assumimos como eixo epistemológico norteador da pesquisa a perspectiva da teoria como expressão das ações práticas; à medida que apontamos a ação prática, material e social, como determinante no processo de produção coletiva do conhecimento, como afirma Martins (1989, p.82):

A experiência prática da sala de aula é fundamental para assegurar um processo de ensino articulado com os interesses e necessidades práticas de sua clientela. O pressuposto da *teoria como guia da ação* à medida que o professor vivencia a contradição no seu dia-a-dia de sala de aula, se redefine e se inverte. É a partir dos problemas postos pela prática social que se geram novos conhecimentos, permitindo redefinir a própria prática.

Nesse sentido observei que apesar das contradições e dificuldades, o professor iniciante busca formas de ensinar para responder aos problemas encontrados na sua prática docente.

Assim, o professor iniciante apropria-se de conhecimentos essenciais à sua função também por meio da experiência. Aos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, somam-se os saberes aprendidos com as práticas de trabalho, na interação com os outros, no enfrentamento das situações cotidianas, na resolução de problemas, na reflexão em face às dificuldades e os êxitos, no processo de avaliar e reajustar as formas de ver e de proceder. E, nesse sentido, conclui-se que os conhecimentos necessários à função docente não se limitam aos saberes acadêmicos ou curriculares, nem tampouco aos conhecimentos da prática, e sim ao amálgama de ambos.

A esse respeito Tardif (2006, p.36), escreve que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O professor iniciante aprende perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta. Frente a isso, Cavacco (1995, p.164) alerta para o risco do jovem professor ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera. Isso pode ocorrer porque uma boa parte do que os professores sabem sobre como ensinar provém de sua própria história enquanto alunos. Nas palavras de Tardif (2006, p.68):

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

O modelo apresentado por Cavacco (1995) pode ser uma das formas do professor iniciante buscar respostas para seus dilemas, o que pode ser superado (tendo em vista o risco de reproduzir práticas descontextualizadas e improdutivas) através de momentos constantes de reflexão sobre a prática efetivada.

Em sua pesquisa sobre o trabalho do professor no início da carreira docente, Guarnieri (1996) afirma que parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Convergindo com as conclusões da presente pesquisa, a autora defende a idéia de que o exercício da profissão docente é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.

Ainda segundo Guarnieri, três possíveis implicações podem perpassar a iniciação docente e caracterizar a relação que o professor iniciante estabelece entre a realidade da escola e a formação teórica recebida anteriormente. No primeiro modelo descrito pela autora, o professor tende a abandonar a formação teórico-acadêmica recebida:

(...) ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar, ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática. Tal postura do professor contribui para a sua adesão

integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos. Assim sendo, o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável. (GUARNIERI, 1996, p.5)

Assumindo outra atitude de enfrentamento à realidade, o professor iniciante tende a impor sua formação teórico-acadêmica à prática, buscando utilizá-la como guia de suas ações:

(...) esse professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta transportá-la de forma direta e imediata à sua prática. Embora possua um conjunto de conhecimentos teóricos, o professor iniciante pode não perceber as limitações dos mesmos. Em caso de tê-los explicitados, há a tendência de considerá-los bons em si mesmos. Assim, no que se refere à prática pedagógica já existente na escola, ele pode julgá-la inadequada, ultrapassada e impeditiva para a efetivação de uma ação mais consistente. Contudo, ainda que o professor iniciante considere a prática ou mesmo a cultura escolar como tradicionais, atribuindo a esse termo uma conotação inteiramente negativa, ele não deixa de perceber os problemas existentes, e, muitas vezes, não sabe como enfrentá-los de maneira coerente com a sua concepção teórica. (GUARNIERI, 1996, p.6)

Uma terceira implicação, de acordo com Guarnieri, seria que o professor, ao mesmo tempo que questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como estas se apresentam no contexto de trabalho, também detecta os aspectos positivos nela existentes. Tais aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido, articulando-as.

A pesquisa realizada demonstrou que a experiência em sala de aula desencadeia o relacionamento dos conhecimentos obtidos nos processos de formação inicial e continuada, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. Assim sendo, é possível afirmar que a sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule seus conhecimentos. Guarnieri afirma, no entanto, que essa articulação não ocorre de maneira natural nem espontânea. Estudos da autora revelaram que são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar seu trabalho, e que tais dificuldades desencadeiam a articulação. Tal articulação permite que os conhecimentos

teórico-acadêmicos e mesmo aqueles oriundos do processo de escolarização do professor sejam transformados no exercício da reflexão sobre a prática. Nas palavras da autora:

As características insatisfatórias da prática podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação (incluindo-se também os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização), com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática. (GUARNIERI, 1996, p.11)

Martins (1989) ressalta que as situações enfrentadas na prática da ação docente, que levam o professor a criação de estratégias e iniciativas de frente aos problemas, não ultrapassam o plano do imediato, que é uma dimensão importante do real, mas não é a totalidade. Nas afirmações de Martins (1989, p. 86) encontramos o alerta para a necessária articulação teórico-prática:

O plano do imediato é uma dimensão importante do real, mas não é a totalidade. É necessário ultrapassá-lo, caso contrário se cairá no espontaneísmo, acreditando que basta partir da prática para solucionar as contradições experimentadas no dia-a-dia. Embora o imediato seja importante, e constitua, por isso, o ponto de partida, existem dimensões mais profundas a ser consideradas. É preciso buscar a compreensão da razão de ser dos problemas que geram as contradições. Sem a compreensão dos determinantes da prática pedagógica vivenciada, sem deixar claro o compromisso político que envolve o ato educativo, o professor não conseguirá ultrapassar o nível do imediato e construir alternativas mais consistente e articuladas com os interesses das classes subalternas, hoje excluídas da escola.

Se houver, no meio acadêmico, interesse real na melhoria da formação do professor, qualificando-o adequadamente para sua iniciação profissional, faz-se necessária a superação da dicotomia entre prática e teoria, aproximando a formação inicial da realidade escolar, na busca de suplantar a “profunda contradição entre a formação pedagógica recebida pelo professor e a realidade das escolas onde vai atuar” (MARTINS, 1989, p.77). Como afirma Tardif (2006, p.258):

(...) se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.

Buscando contribuir para os estudos que tomam o professor iniciante como sujeito de análise, as considerações apresentadas nessa pesquisa concluem que o professor iniciante aprende, também, com o exercício da profissão, na definição de como e por que ensinar, no enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, na elaboração do planejamento das ações diárias da lida com os alunos; o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação acadêmica, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos. Através da pesquisa realizada, é possível afirmar que é na relação dialética (e conflituosa) entre teoria e prática que ocorre no dia-a-dia da escola, “no processo contraditório que enfrenta, entre a formação acadêmica recebida e a prática de sala de aula” (MARTINS, 1989, p.7), que o professor iniciante, no exercício de sua função, aprende a ser professor.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao abordar as dificuldades, iniciativas e dilemas que transversam o início da profissão docente, no processo de tornar-se professor, traz à tona discussões pertinentes e já bastante desenvolvidas na literatura educacional, como formação inicial e continuada. O estudo revelou que, o distanciamento e a desarticulação entre os programas de formação ofertados atualmente e a realidade das escolas têm gerado pouca repercussão prática, ou seja, os programas de formação, em sua atual configuração, não têm proporcionado contribuição à prática do professor a ponto de transformar a realidade da iniciação da atividade profissional. Essas questões foram destacadas ao longo da pesquisa com o intuito de explorar e desvelar seu objeto de estudo.

O estudo revelou que os acontecimentos que marcam os períodos iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão.

O que se verifica é que dadas as condições em que o professor inicia sua carreira na Prefeitura Municipal de Sem Fronteiras, o choque com a realidade é brutal. Na maioria das vezes, os profissionais nunca se depararam com situações de vida tão precárias como as que encontram no entorno da escola, e na maioria das vezes não estão preparados para encará-las na sala de aula. Essa situação se configura como uma das maiores dificuldades do professor iniciante apontada pelo estudo, caracterizando o que se denomina choque com a realidade.

Acresce-se ao choque com a realidade, outras dificuldades da iniciação docente que são apontadas pela pesquisa, tais como:

- a) a entrada súbita em uma turma já em andamento;
- b) a atribuição, aos professores iniciantes, de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas

escolas como as mais difíceis – por possuírem alunos com grande déficit e variação nos níveis de aprendizagem;

c) a designação do professor iniciante para as escolas situadas nas mais distantes áreas da cidade, onde as precárias condições sociais com as quais os alunos convivem acarretam ainda mais dificuldades ao processo de aprendizagem;

d) a baixa remuneração e frente a isso os professores reconhecem que nem sempre há um ganho efetivo tendo em vista o gasto, e o desgaste, com o deslocamento para a escola;

e) a falta de referencial curricular, ou seja, a dificuldade em definir qual conteúdo trabalhar com o aluno, o que fazer em cada etapa ou série, que tipo de atividade desenvolver.

Observou-se que, quase sempre o professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho.

O estudo mostrou que não obstante as condições adversas de trabalho desses professores, estes tomam iniciativas para fazer frente as dificuldades daí decorrentes e constroem sua práxis pedagógica oscilando entre a práxis repetitiva e a práxis criadora. Mesmo porque a práxis pedagógica nunca é exclusivamente criadora ou repetitiva. Isso ocorre porque, mesmo a práxis sendo essencialmente criadora, entre uma e outra ação o professor reitera uma práxis já estabelecida (criada anteriormente), caracterizando sua práxis, portanto, por um ritmo alternado entre o criador e o imitativo, a inovação e a reiteração.

Nessa perspectiva, apesar das contradições e dificuldades, o professor iniciante busca formas de ensinar para responder aos problemas encontrados na prática docente. O estudo captou as iniciativas dos professores no enfrentamento às dificuldades da realidade, tais como:

a) a colaboração, entre os próprios professores iniciantes, no sentido de definir suas ações;

- b) busca do apoio da equipe pedagógica na definição e planejamento das ações a serem desenvolvidas diariamente com os alunos;
- c) a busca autônoma por formação complementar, seja através de leituras, cursos de especialização e cursos de qualificação ofertados por editoras e pela própria mantenedora, como estratégia de apoio para o desenvolvimento de sua prática pedagógica;
- d) o apelo a conhecidos, familiares, pessoas de fora da escola que possuem mais experiência profissional e que podem auxiliá-los através de exemplos de sua prática.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à formação inicial do professor iniciante. O estudo revelou que temos déficits com relação à forma de organização e características dos cursos de formação inicial. Atualmente, o crescimento da oferta indiscriminada de cursos superiores de formação de professores tem aumentado o distanciamento entre a formação acadêmica recebida e a realidade que será enfrentada nas escolas, reforçando a insegurança e o despreparo dos jovens profissionais frente às exigências atuais da atividade no magistério.

O estudo mostrou, ainda, que já no decorrer dos cursos de formação inicial o futuro profissional tem consciência das lacunas e deficiências do curso. Entretanto, somente no início efetivo de sua função, ao confrontar a formação recebida e as exigências da realidade, é que se dá conta do quão despreparado está. Somente aproximando-se da realidade educacional ainda no seu período de formação, por meio de atividades acadêmicas que tenham como objetivo a análise e problematização de situações práticas, é que o professor iniciante poderá minimizar as dificuldades de sua iniciação profissional.

O professor iniciante, comumente durante sua formação acadêmica, cria expectativas, faz planos, idealiza seus posicionamentos e atitudes como professor. Contudo, ao se deparar com situações não previstas, e ao não ser capaz de criar soluções para as mesmas utilizando apenas os conhecimentos

adquiridos nos cursos de licenciatura, o professor iniciante investe suas expectativas nos programas de formação continuada, ofertados pelas instituições mantenedoras na maioria dos casos. Entretanto, o enfoque desses cursos acaba sendo o mesmo dos cursos de graduação, ou seja, assumem um tom prescritivo, do como deve ser. Mantém-se apenas as discussões teóricas, como se essas pudessem guiar a ação prática dos docentes. Esse encaminhamento dos cursos, na maioria das vezes pouco contribui com a prática dos professores iniciantes. Além disso, os cursos são ofertados de maneira homogênea a todos os profissionais. Não existem relatos que denotem a existência de propostas diferenciadas para professores em diferentes etapas de experiência na profissão.

Em face às dificuldades enfrentadas na sala de aula, o professor iniciante acaba por buscar modelos pré-estabelecidos para guiar sua ação. Ao agir dessa maneira, centraliza sua preocupação no ato pedagógico, isolando-o do contexto social mais amplo.

Ao constatar que nem os cursos de formação inicial, e tampouco os de formação continuada, têm subsidiado o processo de tornar-se professor do jovem iniciante, é possível afirmar que o professor cria iniciativas na realização diária de sua função, o que demonstra que parte da aprendizagem do ofício de professor acontece na prática.

É o próprio profissional que, na dinâmica de sua atuação, busca respostas e cria iniciativas de enfrentamento às situações reais, seja no convívio e interação com outros profissionais, no processo de “ensaio e erro” na sala de aula, na pesquisa e leitura de obras que ofereçam algum auxílio à sua necessidade concreta, ou seja, no processo de ação-reflexão-ação, retomando conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada, que só passam a fazer sentido quando se defrontam com a prática do profissional.

Nesse contexto, verifica-se que o ensino caracteriza-se como uma profissão carregada de dilemas, cheio de conflitos internos e entorpecido no seu desenvolvimento por contradições essenciais entre os seus próprios objetivos. É uma atividade exploratória, que exige do professor o julgamento, frente a cada

situação enfrentada, entre o desejável, o possível e o conveniente, o que nem sempre é fácil para um profissional iniciante.

A prática na sala de aula, portanto, é um importante instrumento de aprendizagem no conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Todas as professoras participantes da pesquisa valorizaram as experiências que estão vivenciando na sala de aula como fundamentais ao seu processo de tornarem-se professoras. Isso em virtude da sala de aula apresentar situações problemáticas, em que as aprendizagens oriundas da própria prática, em interação com os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada, parecem responder com maior efetividade.

O professor iniciante, ao deparar-se com a realidade concreta da sala de aula, é capaz de criar novas formas de ensino. Daí a necessidade dos programas de formação em ouvi-los e valorizá-los; é necessário que a formação de professores deixe de lado seu enfoque prescritivo para aprender, com aqueles que já estão na prática, suas iniciativas e estratégias.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no início da carreira, o professor iniciante tenta, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho, embora nem sempre seja bem sucedido. O gosto de educar crianças e jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão confere autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha, são motivações para que o professor iniciante continue a investir na carreira; embora na realidade pesquisada tenha sido constatado um número significativo de professores que abandonam a carreira ainda nos anos iniciais – fato que mereceria uma nova investigação – boa parte dos profissionais iniciantes assumem a função com compromisso e vontade de acertar.

O professor iniciante cria e aprende também na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998
- ANDALÓ, C.S. Fala professora! Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili, P. e SADER, E. **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANFOPE. **Consolidando um plano nacional de educação**. Campinas, 1997.
- ANJOS, D.D. e SMOLKA, A.L.B. Reconsiderações sobre o “início” na profissão docente. **GT Psicologia da Educação / n.20** – [www.anped.org.br/28/textos/gt20](http://www.anped.org.br/28/textos/gt20)
- ANPED. **Parecer sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. São Paulo: Anped / GT 07, 1998.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.º 74, v.22, abr./2001.
- AZEVEDO, J.C. de. A escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, M.V. e GUGLIANO, A.A (orgs). **Fragmentos da Globalização na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Vol.1. Porto: Afrontamento, 1977.
- BORDIEU, P. e PASSERON J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. 2.<sup>a</sup> ed. Goiânia: UCG/ABEU, 1987.
- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V.M. **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 1997

\_\_\_\_\_. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V.M. (org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M. Universidade e formação de professores: que rumo tomar? In: CANDAU, V.M. **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 1997.

CARVALHO, L.R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1978.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Editora, Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_. Retrato do professor enquanto jovem. In. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 29, fevereiro 1990, p.121-139.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CORSI, A.M. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. São Carlos: Ufscar, 2002. (dissertação de mestrado)

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

DAVINI, M.C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, nº 101, jul. 1997.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.) **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S. For preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. In: **Teachers College Record**. New York, Teachers College, Columbia University, vol. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERRARO, A.R. Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, M.V. e GUGLIANO, A.A. (orgs). **Fragments da Globalização na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONTANA, R.A.C. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora**. Caderno CEDES, nº 50, Campinas: Cedes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 6.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, M.N.C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2000. (Dissertação de Mestrado)

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. **Umbral 2000 Revista Científica**, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 10.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão.** 9.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, H.A. e McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, M e KULLOK, B. **As exigências da formação do professor na atualidade.** Maceió: Edufal, 2000.

GUARNIERI, M.R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** São Carlos: Ufscar, 1996. (tese de doutorado)

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Editora, Portugal, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Jornal Folha de São Paulo, 10/09/1999.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. In: **Revista Educação & Sociedade**. Vol.20 / n.68, Campinas: dez,1999.

LELIS, I.A. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V.M. **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 1997.

LIMA, A.B. (org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, E.F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. In: **Revista do Centro de Educação**, 2004.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1.<sup>o</sup> grau. In: CANDAU, V.M. (org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. e ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P.L.O. **Didática teórica / didática prática. Para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: JUNQUEIRA, S.R.A.; MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. **Conhecimento local e conhecimento universal. Pesquisa, didática e ação docente**. Vol.1. Curitiba: Champagnat, 2004.

MARQUES, M.O. **Formação do profissional da educação**. 3.<sup>a</sup> ed. Ijuí: RS. Editora UNIJUÍ, 2000.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, Mar 2003, n.º118, p.89-118.

MEC. **"Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental"**. Brasília: 1997.

MENEZES, L.C. de (org). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

MICHELAT, G. In THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M. **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 1997.

NONO, M.A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. São Carlos: Ufscar, 2005. (tese de doutorado)

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, J.B.C. O processo de socialização na profissão docente. In: XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Multipolo, 2002.

OLIVEIRA, A.C.B. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PIRES, M.A.G. dos S. da F. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PIZZO, S.V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. São Carlos: Ufscar, 2004. (dissertação de mestrado)

PASCHOAL, A.E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba v.2 n.3, p.165-173, jan/jun 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. <http://www.curitiba.pr.gov.br>

RAMOS, A.L. Direitos Humanos, Neoliberalismo e Globalização. In: Direitos Humanos como Educação para a Justiça. **CD Rom Enciclopédia Digital Direitos Humanos II**, 2004.

RAYS, O.A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 7.<sup>a</sup> ed. Campinas: SP. Papirus, 1996.

RIANI, Dirce C. e ROCHA, Vera Helena R. (org). **O pensar e o fazer na formação docente**. São Paulo: Editora TECCI, 2000.

ROSEMBERG, C.S. **Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente**. Campinas: FE/Unicamp, 2003. (dissertação de mestrado)

SADER, E. Público ou Privado. In: **Folha de São Paulo**, 23/05/04.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOMÉ. J.T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, L. de C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I.P.A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, E.O. MORAES, M.C. e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, M.F.L da. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública**. São Carlos: Ufscar, 2002. (dissertação de mestrado).

SOUZA, A.N. de. **Sou professor, sim senhor**. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1982.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TORRES, M.R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVASSOS, J. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I.P. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_, SOUSA, J.V., RESENDE, L.M.G., DAMIS, O.T. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papyrus, 1997.

VIEIRA, H.M.M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. São Carlos: Ufscar, 2002. (tese de doutorado)

ZABALZA, M.A. **Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZARAGOZA, J.M.E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**Convite – Grupo Focal**



Curitiba, 13 de setembro de 2005.

Prezada Professora \_\_\_\_\_:

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR, e gostaria de contar com sua colaboração na construção de minha pesquisa. Por isso, convido-a a participar de uma reflexão sobre os problemas da prática pedagógica que encontramos em nossa realidade diária, em seguida faremos uma de troca de experiência, em que iremos discutir e socializar as soluções encontradas.

DATA: 20/09/2005

LOCAL: Núcleo Regional da Educação do Pinheirinho (Rua da Cidadania)

HORÁRIO: 13h30

Conto com sua presença:

Ana Cristina



**APÊNDICE B**  
**Roteiro – Grupo Focal**

## GRUPO FOCAL

- Apresentação
- Qual a característica comum aos integrantes do grupo?
- Breve explicitação da pesquisa
- Marcelo Garcia define os primeiros anos de exercício profissional do professor como a fase em que aprendemos, em geral, através de estratégias de sobrevivência. O que vocês entendem por, ou, como definiriam essa expressão?
- Em nossa formação inicial não encontramos respostas para todas as situações vivenciadas em sala de aula, e, sabendo ou não como fazer, precisamos tomar atitudes frente à essas situações. Eu gostaria que vocês falassem um pouco sobre isso. Como vocês estão construindo sua prática, baseadas em que, ou em quem, definem suas ações em sala de aula?
- A experiência de alunos que vocês tem influencia a construção de sua prática? Usam modelos de professores de sua trajetória escolar?
- Qual a maior dificuldade de um professor que está iniciando a carreira?
- Vocês acreditam que trabalhar em regiões carentes é uma dificuldade, um desafio a mais para o professor iniciante? Por quê?
- Vocês acreditam que professores mais experientes pudessem desenvolver um trabalho melhor, tendo em vista as dificuldades encontradas nas escolas onde vocês atuam?
- Vocês sentem necessidade de capacitações específicas para sua fase profissional? Por quê?
- Conscientes de todas as dificuldades, como vocês avaliam sua prática? Qual a resposta obtida através da aprendizagem dos alunos?

→ Representar, plasticamente, as reações presentes no início de sua atuação profissional.

## **APÊNDICE C**

**Carta de apresentação da pesquisa encaminhada junto ao formulário**

Curitiba, 20 de abril de 2006.

Aos professores e professoras das séries iniciais das escolas da RME do Núcleo Regional da Educação do \_\_\_\_\_.

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação da PUC/PR. Minha pesquisa diz respeito ao professor iniciante no magistério das séries iniciais e quer investigar como se dá a construção da práxis pedagógica desse profissional. Nesse sentido, e com o assentimento e apoio da chefia desse Núcleo, solicito o preenchimento do formulário anexo para obter algumas informações necessárias para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Após o preenchimento, o formulário deverá ser entregue através do próximo malote (27/04/2006) ao Núcleo Regional).

Orientações para o preenchimento:

1. Peço que todos os professores e professoras da escola preencham o formulário anexo.
2. Todas as informações serão usadas mantendo o anonimato dos informantes, mas é importante que preencham o nome para eventuais futuros contatos.

Desde já, agradeço a atenção e a colaboração e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos pertinentes à pesquisa em questão.

Ana Cristina Gipiela Pienta

[anacgp@pop.com.br](mailto:anacgp@pop.com.br)

Fone: 9622-0684

**APÊNDICE D**  
**Formulário para coleta de dados**



**APÊNDICE E**  
**Roteiro da entrevista**

### **Roteiro – Entrevista / Professor(a)**

- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta desde o primeiro dia que iniciou sua carreira como professora?
- O que você tem feito para tentar superar essas dificuldades?
- Marcelo Garcia define os primeiros anos de exercício profissional do professor como a fase em que aprendemos, em geral, através de estratégias de sobrevivência. Quais são as suas estratégias de sobrevivência?
- Em nossa formação inicial não encontramos respostas para todas as situações vivenciadas em sala de aula, e, sabendo ou não como fazer, precisamos tomar atitudes frente à essas situações, precisamos entrar em sala de aula e fazer alguma coisa. Sabendo dessa talvez, principal dificuldade, eu quero saber o seguinte:
  - Como você ensina? Me fale um pouco como é a sua prática.
  - Como e quando você define / planeja o que vai fazer com os alunos?
  - No que você fundamenta a sua prática em sala de aula?
    - Você busca, ou buscou, referencial de outros profissionais para construir sua prática, para planejar seu trabalho?
  - A experiência de aluno que você tem influencia a construção de sua prática? Você usa, ou usou, modelos de professores de sua trajetória escolar?
  - Você acredita que trabalhar em regiões carentes é uma dificuldade, um desafio a mais para o professor iniciante? Por quê?
  - Vocês sentem necessidade de capacitações específicas para sua fase profissional? Por quê?
  - Conscientes de todas as dificuldades, como você avalia sua prática? Na aprendizagem dos alunos, como tem sido a resposta ao seu trabalho?

**APÊNDICE F**

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidada a participar de um estudo exploratório sobre a o professor em início de carreira, o qual será parte integrante de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é caracterizar a construção da prática pedagógica desse profissional.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ana Cristina Gipiela Pienta (com quem poderei manter contato pelo telefone 9622-0684), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidada a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

