PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA ZANELLA

A PRÁTICA DOS PROFESSORES RECÉM-GRADUADOS E A SUA FORMAÇÃO PERMANENTE

CURITIBA – PR
2011

CAMILA ZANELLA

A PRÁTICA DOS PROFESSORES RECÉM-GRADUADOS E A SUA FORMAÇÃO PERMANENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: PROF. Dr. RICARDO TESCAROLO

CURITIBA
2011

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Z28p
2011

Zanella, Camila
A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente / Camila Zanella ; orientador, Ricardo Tescarolo. – 2011.
147 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011
Bibliografia: f. 135-142

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação. I. Tescarolo, Ricardo, 1950-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 647
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Camila Zanella

Aos trinta dias do mês de maio do ano de dois mil e onze, reuniu-se na Sala de Defesa, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, Profª. Drª. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação da candidata **Camila Zanella**, ano de ingresso 2008, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "A PRÁTICA DOS PROFESSORES RECÉM-GRADUADOS E A SUA FORMAÇÃO PERMANENTE", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h45'. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A dissertação apresenta qualidade, sendo a mestranda orientada a atender às revistas sugeridas pela banca e seguir em sua trajetória no doutorado

Presidente:
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

Convidado Externo:
Profª. Drª. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque

Convidado Interno:
Prof. Dr. Peri Mesquida

Profª. Drª. Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho CEP 80215 901 Curitiba Paraná Brasil
Caixa Postal 17315 CEP 80242 980 Tel (41) 3271 1564 Telefax (41) 3271 1618 www.pucpr.br

Dedico este trabalho aos professores iniciantes, e aqueles educadores que nos primeiros anos de docência tiveram alguma dificuldade, assim como aos professores formadores que nos auxiliam na nossa jornada para que nossa esperança na educação nunca acabe.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter colocado em meu caminho pessoas que, de alguma forma colaboraram para que eu pudesse obter mais esta vitória.

Aos meus pais, por me proporcionarem a realização de mais um sonho, ao meu irmão e minha cunhada pelo apoio e a minha afilhada pelo sorriso lindo que me faz esquecer o cansaço.

Aos meus verdadeiros amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos de alegria de desespero e de loucura.

Ao Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, meu orientador, mas muito mais do que isso, meu mestre, meu guia, uma pessoa especial que Deus colocou em meu caminho

Aos professores do Programa de Pós-Graduação na Área de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pelos ensinamentos e postura profissional. Em especial ao Prof. Dr. Peri Mesquida, pelos conselhos e pelos cafés nas manhãs em que eu madrugava na PUC.

Aos colegas de Pós-Graduação, companheiros em todos os momentos, de estudo e de jantas, obrigada pelos momentos de alegria. Em especial a Rejane Vezoli por compartilhar todas as dificuldades e realizações que nós duas passamos.

Aos participantes das entrevistas, personagens principais, pela boa vontade em colaborar para a realização desse trabalho.

Aos colégios em que leciono pelo apoio nos momentos em que eu precisava sair.

EPÍGRAFE

Escutem isto, povos todos; prestem atenção, habitantes do mundo, plebeus e nobres, ricos e pobres: Minha boca falará com sabedoria, e minhas reflexões serão inteligentes. Vou abrir meu ouvido a um provérbio, ao som da lira proporei o meu enigma. (Salmo 49)

RESUMO

A presente pesquisa analisa a formação dos professores iniciantes, suas práticas docentes e sua formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram adotados como instrumentos para coleta dos dados um questionário com dez perguntas semi-estruturadas aplicada tanto para professores recém graduados e para professores com mais de dez anos de experiência. Constituíram a amostra da pesquisa doze professores sendo oito professores com menos de cinco anos de prática docente e quatro deles com mais de dez anos de docência, de instituições públicas e particulares formados em licenciatura. Os dados coletados foram analisados tendo como base os pressupostos da formação de professores e sua prática iniciante, assim como também a formação continuada desses professores, em autores como Imbernón (1994, 2009), Tradif (2002) e Cunha (2006, 2009). Na revisão da literatura foram abordadas a formação inicial dos professores, a prática inicial dos docentes, a sua formação continuada e a docência como um ato de amorosidade. Os resultados obtidos permitem afirmar que os professores iniciantes sentem dificuldade nos primeiros anos de docência assim como os professores com mais experiência também sentiam logo após sua formação; que estes professores tiveram dificuldades durante a graduação nas disciplinas ligadas a didática o que embasa os problemas que enfrentam nos primeiros anos dentro de sala de aula. Ao mesmo tempo, nota-se que os professores buscam o auxilio da formação continuada para resolver seus problemas e enfrentar as dificuldades, mas esta, na maioria das vezes, também não esta apta a receber e resolver esses problemas. Paralelamente, observa-se que o professor tem consciência de suas dificuldades e busca métodos para resolvê-las, mas ocorre a necessidade da criação de ambientes com autonomia para a formação tanto dos professores quanto das instituições de ensino. Acredita-se que se o trabalho das instituições de ensino superior e de formações continuadas embasarem mais seu ensino na práxis grande parte das dificuldades dos futuros docentes e professores iniciantes desaparecerão.

Palavras-chave: Formação. Professores. Iniciantes. Prática e Dificuldade.

RESUMEN

La presente investigación analiza la formación de los profesores principiantes, sus prácticas docentes y su formación continuada. Se trata de una investigación cualitativa, en que fueron adoptados como instrumentos para colecta de datos un cuestionario con diez preguntas semiestructuradas aplicado en profesores recién formados y para profesores con más de diez años de experiencia. Constituyeron la muestra de la investigación doce profesores siendo ocho de ellos profesores con menos de cinco años de práctica docente y cuatro de ellos con más de diez años de docencia, de instituciones públicas y particulares formados en licenciatura. Los datos colectados fueron analizados teniendo como base los presupuestos de la formación de profesores y su práctica principiante, así como también la formación continuada de eses profesores, en autores como Imbernón (1994, 2009), Tradif (2002) e Cunha (2006, 2009). En la revisión de la literatura fueron abordadas la formación inicial de los profesores, la práctica inicial de los docentes, su formación continuada y docencia como un acto de amorosidad. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los profesores principiantes sienten dificultad en los primeros años de docencia así como los profesores con más experiencia también sentían luego después de su formación, que estos profesores tuvieron dificultades durante la graduación en las disciplinas relacionadas a didáctica lo que basa los problemas que enfrentan en los primeros años dentro de clase. Al mismo tiempo, notamos que los profesores buscan el auxilio de la formación continuada para resolver sus problemas y enfrentar las dificultades, pero estas, la mayoría de las veces también están despreparadas para recibir y resolver tales problemas. Paralelamente, observamos que el profesor tiene conciencia de sus dificultades y busca métodos para resolverlas, pero ocurre la necesidad de la creación de ambientes con autonomía para la formación tanto de los profesores como de las instituciones de enseñanza. Creemos que si el trabajo de las instituciones de enseñanza superior y de formaciones continuadas basaren más su enseñanza en la praxis, gran parte de las dificultades de los futuros docentes y profesores principiantes desaparecerán.

Palabras claves: Formación. Profesores. Principiantes. Práctica y Dificultad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1. PROBLEMATIZAÇÃO 18
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA 21
1.1.1 OBJETIVO GERAL 21
1.1.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS 21
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA 21
1.2.1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA 23
I. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 28
1.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA 29
1.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 36
1.3 PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 40
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVO SIGNIFICADO 43
2 PROFESSORES INICIANTES 52
2.1 DIFICULDADES DOS PROFESSORES RECÉM-GRADUADOS 53
2.2 AS FASES INICIAIS DA PRÁTICA DOCENTE 59
2.3 TRABALHOS E PROJETOS ENVOLVENDO OS PROFESSORES INICIANTES 66
3 **PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA 71**
3.1 DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA ATUALMENTE 76
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DISPONIBILIZADA PELO ESTADO 81
3.3 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA 84
4. A DOCÊNCIA COMO ATO DE AMOROSIDADE 87
5. ANÁLISE DE DADOS 96
5.1 DIDÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 96
5.2 A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL 96
5.3 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA E SUA PRÁTICA 99
5.4 OS ESTÁGIOS COMO A PARTE PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL 101
5.5 ACOMPANHAMENTO NOS ESTÁGIOS 103
5.6 ACOMPANHAMENTO E FEEDBACK 105

5.7 PRÁTICAS INICIAIS EM SALA DE AULA 106
5.7.1BASEADAS EM ENSAIO E ERRO 106
5.7.2 PRATICAS EM SALA DE AULA BASEADA EM EXEMPLO DE PROFESSORES 109
5.7.3 PRÁTICAS INICIAIS EM SALA DE AULA BASEADAS NO QUE APRENDEU NA GRADUAÇÃO 111
5.8 ACOMPANHAMENTO NO INICIO DA PRÁTICA DOCENTE 113
5.9 PROJETOS DE ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES NOS COLÉGIOS QUE TRABALHAM 115
5.10 BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA 117
5.11 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRÁTICA OU MAIS TEORIA 120
5.12 DIFICULDADES NA PRÁTICA DO PROFESSOR INICIANTE 124
5.12.1 Falta de Prática do Professor 124
5.12.2 Falta de disciplina do educando..... 127
5.12.3 Diferentes Séries para lecionar..... 128
5.12.4 Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais 130
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA 136
ANEXOS 144

INTRODUÇÃO

A importância da prática se destaca desde os primeiros anos da educação no Brasil, a partir da educação utilizada pelos índios até nossa sociedade contemporânea. A educação, durante muito tempo, antes mesmo da colonização, era feita por pessoas com grande experiência de vida. Nas sociedades indígenas, os pajés, pessoas com idade acima de quarenta anos, eram responsáveis pela educação das crianças, transmitindo a elas, pela tradição oral, todo o seu conhecimento e suas práticas aprendidas através dos anos. Saviani relata que

> a partir dos 40 anos, os homens entravam na fase mais bela, podendo tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas “casas grandes” cabia-lhes fazer as preleções, transmitindo as tradições e orientando os mais jovens, para os quais sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo. (2008, p.37)

Com a colonização, a educação passou a ter um caráter religioso. Os jesuítas ensinavam a leitura e a escrita, algum aprendizado profissional, além da religião. As mudanças na forma de ensinar foram mudando ao longo dos anos, exigindo dos educadores mais conhecimentos em determinadas áreas de ensino, principalmente na leitura e na escrita. Ocorreu neste período a criação de escolas nas quais as ideias educacionais começam a ser desenvolvidas, como

> a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários a realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino aprendizagem. (SAVIANI, 2008, 43-44)

A Pedagogia passou gradativamente a ter maior importância no desenvolvimento educacional. No entanto, alguns problemas ocorreram decorrentes da despreocupação com o saber didático, que deixou de lado um dos mais importantes saberes necessários para os profissionais da área educacional.

Os cursos de licenciatura das diversas áreas não dão a ênfase necessária à Pedagogia e, por conseguinte, à Didática, que acaba por ser apenas uma parte insuficiente (e ás vezes desprezada) da formação dos professores. De fato,

> diferentemente do exercício profissional de outros profissionais, por exemplo, os médicos dos quais se exige que tenha cumprido um estágio curricular e um estágio profissional entendidos como componentes da fase de formação, o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular. (PIMENTA, 1994, p. 21)

As deficiências na formação pedagógica, básica ou continuada, dos professores licenciados ainda são significativas nos dias atuais. Muitos dos profissionais entram em sala de aula com pouca ou nenhuma orientação nesse sentido, reduzindo o fazer pedagógico a uma técnica de ensaio e erro, com que uma ação meramente intuitiva ou espelhada em modelos copiados de sua experiência como alunos. Para Portilho (2009), a lembrança de um professor que marcou positiva ou negativamente um educando fica evidente em sua vida e acaba por ser a melhor (e às vezes a única) referência pedagógica. Os professores recém-formados nas licenciaturas, na maioria das vezes, não tiveram na formação inicial pedagógica a didática suficiente, tanto em qualidade quanto em quantidade.

Nesse sentido, Arroyo descreve que

> somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de pedagogia e licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, na TV? Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal (2009, p. 124).

A maioria dos professores recém-formados inicia o exercício profissional sem qualquer experiência e acompanhamento efetivo. Grande parte sai da faculdade com o ideal de transformar a realidade do mundo, mas, ao se dar conta de seu despreparo

e das condições de trabalho e de formação, desencantam-se e, algumas vezes, desanimam completamente. Esses são os questionamentos

> que o professor inicial passa a fazer, fechado em seu espaço da sala de aula, centrado na sua própria dificuldade, frustrado por não ter soluções que compatibilizem o que aprendeu com o desejado pelos alunos. Por muitas décadas, e em grande número de escolas, esta foi a realidade do professor ao receber o seu batismo na profissão docente. O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel do aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo caracteriza-se por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia de ensaio e erro. (BEHRENS, 1996, p.126)

Isso implica a ampliação e o aprofundamento dos estudos pedagógicos nas licenciaturas, aliando teoria e prática, que constituem a práxis docente, em que "a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis" (SCHMIED-KOWARZIK, 1982, p. 21).

Behrens (1996) menciona a necessidade de acompanhamento do professor novo por um profissional com larga experiência, como o *mentor* que "deverá ter a vontade e a necessidade de compartilhar seus erros e seus acertos. Deve ter consistência teórica para subsidiar leituras e invenções conjuntas no espaço escolar. Sua atuação deve ir além da sala de aula, fornecendo dados sobre a escola e o sistema educativo". (1996, p. 131)

O novo profissional docente não se depara somente com dificuldades na sala de aula, mas também no lidar com o seu papel diante da sociedade. O docente precisa refletir sobre a multiplicidade de agentes formadores e saber trabalhar toda a potencialidade das aprendizagens dentro da escola. Nesse sentido, Tescarolo observa que

> a escola, reconhecida como sistema, está essencialmente condicionada à ação humana em seu interior, principalmente pela intervenção dos agentes formadores. Por isso ela não pode deixar de assumir o compromisso que lhe garante o sentido: ensinar os agentes formadores e os sujeitos que aprendem a ser como pessoas por e para sua ação, o que constitui seu magistério, correspondendo à sua condição de mestre, líder, guia, pedagogo. (2004, p.118)

Desta forma, o professor necessita estar em constante processo de aprendizagem, sendo a graduação (licenciatura) apenas a base inicial desse processo. O desenvolvimento prático e reflexivo posterior a essa etapa é crucial, devendo ser organizado pelas instituições de ensino e pelo próprio docente, que precisa estabelecer-se um programa pessoal permanente de formação.

Reconhece-se, enfim, que a maioria do professorado foi formada

> para ser 'ensinante', para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos da área e metodologias de ensino. É verdade que essa imagem de ensinante vem sendo alterada, no diálogo com a prática, nas interrogações vindas do convívio com a infância, a adolescência ou juventude. No diálogo com colegas, nos confrontos políticos, na sensibilidade com a dinâmica social e cultural fomos reaprendendo nossa condição de educadores(as). Um aprendizado através de um diálogo tenso que vai reconstruindo o rosto desfigurado e indefinido. (ARROYO, 2009, p. 52)

Nesse caso, a busca constante pelo aperfeiçoamento possibilita o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor sobre a sua prática, processo esse de natureza dinâmica, com potencial de aperfeiçoamento progressivo, podendo-se reconhecê-la como processo de formação continuada, que abrange

> 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 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. (SANTOS, 1998, p.124)

A formação continuada pode ser feita pelo próprio professor, que aplica no seu desenvolvimento pessoal, ou pelas instituições de ensino que, ao sentirem a necessidade, procuram o crescimento pedagógico de seus profissionais. Neste caso, "a formação continuada pode ajudar a configurar uma nova profissionalização, ao estimular a cultura profissional dos professores e a cultura organizacional das escolas". (PIENTA, 2007, p.53)

O que ocorre normalmente é que essa formação continuada não envolve o cotidiano escolar, mas se reduz a reuniões pedagógicas, em geral no início do ano letivo, com a leitura de alguns textos e trabalhos em grupo, além de contar com a presença de algum conferencista para falar sobre a educação, geralmente de modo não contextualizado e episódico. Com esse tipo de ação as dificuldades e as dúvidas

decorrentes do fazer docente não são sanadas. Ademais, esses cursos não são envolventes, e geralmente o professor vai apenas para escutar e reproduzir mecanicamente tudo aquilo que lhe foi informado. Como afirma Behrens, nessa proposta de formação por 'pacotes',

> os professores não são ouvidos sobre as suas dificuldades e expectativas, as propostas são autoritárias e, quando muito, propõem discussões *sobre* eles e não *com* eles. Ao chegar de volta à escola, o professor que recebeu "este pacote" sente dificuldade em transpor o modelo proposto, pelo fato de este não se encaixar na realidade circundante da escola. (BEHRENS, 1996, p. 133-134)

O professor não pode esperar apenas da instituição para aperfeiçoar sua formação, mas deve buscar também por conta própria as ferramentas necessárias para a melhoria de sua prática. Nesse sentido, Imbernón (1994) destaca que

> é importante orientar profissionalmente o aperfeiçoamento, preparando os docentes em métodos de ensino ativos e técnicas grupais. É necessário que os professores sejam os agentes mais importantes de seu próprio aperfeiçoamento e colaborem não unicamente com especialistas acadêmicos e educativos mas também com alunos e pais, com a administração e com todo tipo de profissionais. (IMBERNÓN, 1994, p. 36)[1]

Dessa forma, o professor iniciante ampliará seus saberes pedagógicos e construirá experiência ao longo dos anos do exercício docente e de sua formação continuada. Portanto, "no período de formação permanente (...) vão trocar experiências, conhecer e experimentar novas técnicas e desenhar e experimentar projetos e materiais curriculares". (IMBERNÓN, 1994, p. 50)[2]

---

[1] "(...) es necesario que los profesores sean los agentes más importantes de su propio perfeccionamiento y colaboren no únicamente con especialistas académicos y educativos sino también con alumnos y padres, con la administración y con todo tipo de profesionales.".

[2] "(...) no período de formación permanente (...) han de intercambiar experiências, conocer y experimentar nuevas técnicas y diseñar y experimentar proyectos y materiales curriculares".

1. PROBLEMATIZAÇÃO

Por ser professora licenciada há apenas quatro anos, observei em meu cotidiano profissional que a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento da eficácia no trabalho de um educador. Em meus estudos na graduação, como nos da maioria dos professores iniciantes como eu, os elementos didáticos para a formação docente visando à prática em sala de aula, não foram bem trabalhados. De fato, os "professores, ao se graduarem, consideram-se prontos e acabados. Este fato tem sido o maior entrave na capacitação docente. Na realidade, muitos professores nunca mais voltam a discutir a teoria e a prática de sua ação docente. Quando muito discutem o conteúdo a ser trabalhado" (Behrens, 1996, p. 125). Durante as aulas de Didática e Práticas do Ensino, pouco ou nada foi acrescido para o aprofundamento ou a ampliação dos conhecimentos de prática pedagógica para o meu futuro exercício docente.

Durante os estágios, ainda na formação inicial, não tive o acompanhamento de um docente com experiência. Assumi aulas de História e Geografia em um colégio do ensino fundamental e médio. As aulas, consideradas como o próprio estágio, eram ministradas sem qualquer orientação ou observação, seja por parte da coordenação pedagógica do colégio ou da própria graduação. Desta forma, as aulas aconteceram da forma como eu considerava correta, baseada em exemplos da minha formação e 'inspirada' nos antigos professores cujas aulas eu achava as mais interessantes e motivadoras. Logo após a formatura, recebi um convite e comecei a lecionar no ensino fundamental II, de 5ª a 8ª série. Ao fazer a entrevista, a diretora e a coordenadora não deram importância ao fato de eu não ter experiência. Ao começar no trabalho docente, senti dificuldade por falta de prática e de orientação sobre planejamento curricular, seleção e organização dos conteúdos de História e Geografia. Assim, eu desenvolvia alguns procedimentos metodológicos e os aplicava. Se desse certo, continuava. Caso contrário, deixava de lado e, dessa forma, baseada no processo de ensaio e erro, fui aprendendo a ensinar.

Como sentia dificuldade nessa área pedagógica, procurei uma especialização em Didática e Metodologia de Ensino, o que ampliou meus conhecimentos teóricos. No entanto, esse curso não desenvolveu um trabalho prático acompanhando a teoria. O que recebi foram mais informações teóricas, mas pouco conhecimento prático.

Nesses quatro anos de docência não tive, em nenhuma instituição de ensino onde trabalhei como professora de História, acompanhamento de um coordenador da minha área ou mesmo de um coordenador pedagógico para desenvolver minha prática e uma reflexão orientada sobre essa prática. O que importava para a escola era apenas o conteúdo ensinado.

Alguns professores, sem formação em pedagogia e com formação inicial em licenciaturas diversas, sentem dificuldades no desenvolvimento didático e pedagógica, e seguem lecionando por intuição, do que acham que é certo, ou por tentativa e erro. No passar dos anos, alguns desenvolveram metodologias e estratégias didáticas próprias que às vezes dão certo e conseguem fazer com que os alunos aprendam. Contudo, o trabalho de alguns se reduz a repassar informação para ser decorada ou mecanicamente repetida. A maior dificuldade desses professores ocorre nos anos iniciais da docência, pois além de não receberem uma formação prática para o trabalho docente, não contam com o auxílio nos colégios para o seu desenvolvimento prático e de reflexão sobre a própria prática, que se reduzia às reuniões pedagógicas no início dos semestres letivos para as orientações gerais e avisos sobre a burocracia da escola.

No entanto, deve-se destacar que muitos desses professores superam essas deficiências com um esforço pessoal muito grande de formação profissional, muitas vezes em cursos complementares, em partilha com colegas e estudos pessoais que, de algum modo, desenvolvem em seu cotidiano de trabalho duro e sem condições. Aliás, pode-se sustentar essa inferência citando Imoda:

> os pais se deixam educar ou deseducar pelos filhos, tanto quanto os mestres pelos discípulos e os diretores por aqueles que eles dirigem, sem com isso anular as diferenças. Com freqüência ocorrem encontros ocasionais que se transformam em eventos educativos ‘transformadores’ e de excepcional valor, enquanto certas presenças ‘educativas’ não raro mostram-se inúteis ou mesmo danosas (1996, p. 18).

Atualmente as preocupações relativas a educação são com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, com as estruturas das instituições, se essas estão possibilitando um acompanhamento cultural e tecnológico aos seus alunos, os

procedimentos didáticos organizados pelos docentes e se esses são de fato eficazes e relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, a mudança na concepção do oficio docente é fundamental. Arroyo, nesse sentido, observa que, observando o cotidiano do trabalho de professoras e professores,

> há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestre. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora. (ARROYO, 2009, p. 34)

O professor não é apenas uma máquina que transmite informação, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber, o que implica um processo continuado e permanente de formação profissional e pessoal.

Para o professor, não basta ter talento, cultura, bom senso, conhecer o conteúdo e seguir a intuição. Seu ofício é também e principalmente feito de saberes – disciplinares, curriculares, científicos (das ciências da educação), da ação pedagógica (prático) e da tradição pedagógica (experiencial) — que alimentam uma razão intersubjetiva, dialética, contextualizada, deliberativa, argumentativa e comunicacional (GAUTHIER et al., 1998).

Os cursos de licenciatura certificam seus graduados como professores. Independentemente da licenciatura (Matemática, História, Ciências, Física, Biologia), ao término da faculdade, a maioria dos formados já é encaminhada para a sala de aula. Aprende-se durante os anos de curso os principais conceitos, os conteúdos formulados, o que se precisa saber sobre a matéria específica e, consequentemente, as disciplinas sobre o ensino, no caso, Didática e Metodologia.

A importância da experiência docente na construção do repertório de saberes e conhecimentos que fundamentam o saber prático, é revelada no trabalho cotidiano do profissional de educação, uma vez que se trata da práxis transformadora de um

sujeito (professor/educador) em interação, situada com outro sujeito (aluno/educando), em que a produção de saberes e de significados em torno de conteúdos de aprendizagem caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos, na direção de uma emancipação fundada no ser social.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA
1.1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar criticamente a formação básica e continuada dos professores em seus anos iniciais de atuação profissional a partir de sua prática

1.1.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Analisar a prática docente dos professores licenciados, principiantes no magistério no ensino fundamental II.

Comparar as práticas nos cinco anos após a formação inicial e o seu desenvolvimento posterior.

Analisar os projetos de acompanhamento para os professores recém-formados.

Examinar as alternativas possíveis de apoio aos professores licenciados recém-graduados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O problema da investigação, considerado o contexto pedagógico em que os sujeitos da pesquisa estão inscritos, ampliou a necessidade de informações sobre a formação básica e continuada dos professores recém-licenciados que atuam no Ensino Fundamental II da Educação Básica.

O trabalho fundamentou-se como pesquisa qualitativa que de acordo com Gil (2002), a pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. Com esse objetivo em mente, também é importante trabalhar com uma amostra heterogênea de pessoas enquanto se conduz uma pesquisa qualitativa.

Em decorrência, ocorreu a necessidade de se promover o levantamento da literatura já produzida sobre o objeto de pesquisa, que fundamentou a investigação aos passos subseqüentes da pesquisa, pois,

> fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir para a pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionados com sua questão; dele se servem para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. (Laville,1999, p. 112)

Na revisão de literatura conceituou-se formação inicial como uma socialização profissional que de acordo com Santos é uma inserção do futuro docente com os âmbitos culturais, sociais, científicos e metodológicos que irão nortear o professor na sua prática pedagógica. Também foi utilizado o conceito de Formação Continuada destacando a busca dos professores pela sua formação permanente em universidades e instituições de ensino. Ao falar-se de professores iniciantes trabalhou-se com aqueles professores que tinham até cinco anos de experiência na docência e ao trabalhar com o conceito de professores experientes foram aqueles que tem mais de dez anos em sala de aula.

Como o objetivo da pesquisa envolveu a prática docente dos professores licenciados recém-graduados, foi desenvolvido, depois da revisão de literatura sobre o tema em causa, o trabalho de investigação sobre a intervenção didática desses professores principiantes. Para fazer essa pesquisa, foi empregada a entrevista estruturada. Desta forma, através dos depoimentos dos sujeitos selecionados, foi possível saber como se desenvolve a sua prática. Para Boni e Quaresma,

> as entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (2005, p.73-74)

Para as entrevistas, os professores foram consultados antes sobre o conteúdo e a finalidade da pesquisa. As entrevistas ocorreram de março á maio de 2010. A escolha dos sujeitos deu-se por meio de pesquisa sobre os professores que tinham no mínimo cinco anos de experiência, foram consultados, diretores de instituições estaduais de ensino e também professores que atuam em colégios estaduais e particulares. A partir do momento em que a pesquisadora entrou em contato com os

sujeitos da pesquisa conversou brevemente conversa para explicar os objetivos da entrevista e marcar uma data para a sua realização. Para as entrevistas, as perguntas foram impressas e foi utilizado o gravador. Depois todas elas foram transcritas para melhor análise dos dados.

As pesquisas ocorreram no local de trabalho dos professores. O primeiro entrevistado, o sujeito PA, serviu como entrevista-piloto, após essa entrevista foi feita a analise das questões e das respostas e depois aplicada. A entrevista foi composta de dez perguntas semi-estruturadas, às quais foram adicionada algumas questões de acordo com a necessidade de complementação das perguntas. Para alguns professores houve dúvidas quanto à abrangência das questões, desta forma, foram explicadas e de acordo com a necessidade, adicionadas algumas questões.

Os sujeitos PB, PD, PF, PE, PJ e PL destinaram para a pesquisa uma tarde de reunião do colégio onde trabalham. Assim, ao fim de cada entrevista, outro professor era chamado para responder as perguntas. Todos, antes de começar a gravação, pediram para ler as perguntas antes. Os sujeitos PI e PK marcaram uma hora em que estavam disponíveis e foram ao colégio para responder as perguntas. Também pediram para analisar as questões antes. E o ultimo professor a ser entrevistado, PH, pediu para que a entrevista fosse feita em um final de semana em sua casa, no qual também analisou as perguntas antes de respondê-las.

Após as entrevistas, foram analisados os dados recolhidos, o que implicou passá-los do estado inicial da pesquisa para o estado possível de análise. Isso se justifica porque

> esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão as suas conclusões.” (LAVILLE, 1999, p.197)

1.2.1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Foram entrevistados doze professores do ensino fundamental e médio de uma cidade do interior do Paraná, nove deles mulheres e três homens, oito deles com cinco ou menos anos de experiência e quatro com mais tempo de trabalho em sala de aula, permitindo assim estabelecer-se uma comparação entre a prática pedagógica de docentes licenciados principiantes com aqueles que já adquiriram através dos anos uma boa desenvoltura prática. Isso porque, conforme atesta Imbérnón (1994), há importante diferença entre o professor iniciante e o experiente, esse profissional que durante os anos de sua docência atravessou etapas que o levaram a racionalizar e planificar a formação permanente.

O primeiro sujeito entrevistado, foi chamado de PA, leciona Matemática, tem vinte e três anos de idade, trabalha atualmente numa instituição privada de ensino médio, tem três anos de docência, sendo que, antes de colar grau, já trabalhava em um colégio de ensino fundamental e médio com revisões na disciplina de Matemática para alunos do ensino médio, formado pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) em Licenciatura de Matemática.

O segundo, chama-se de PB, leciona Geografia, tem trinta e três anos, formada há dez anos, trabalha atualmente numa instituição privada de ensino médio e em duas escolas da rede estadual de ensino, formado pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Licenciatura em Geografia.

O terceiro, que chamou-se de PC, leciona Matemática e trabalha atualmente na rede estadual de ensino, formado há quatro anos na Universidade Tecnológica Federal do Federal do Paraná- UTFPR, em licenciatura em Matemática.

O quarto, que chama-se de PD, leciona Psicologia, tem vinte e cinco anos, formada há quatro anos, trabalha atualmente na rede estadual de ensino, em uma instituição privada de ensino médio e atende em um consultório, formado pela Universidade do Contestado – UNC, em licenciatura e bacharelado em Psicologia.

O quinto, que chamou-se de PE, leciona Português, tem trinta e cinco anos, formada há doze anos, trabalha atualmente em uma instituição privada de ensino

médio, mas trabalhou durante dez anos na rede estadual de ensino, formada pelas Faculdades Integradas de Palmas (FACIPAL) em Licenciatura em Letras Português.

O sexto, que chama-se de PF, leciona Filosofia e Sociologia, tem vinte e oito anos, trabalhando na docência há cinco anos, trabalha atualmente em duas instituições privadas, uma de ensino médio, e a outra de ensino fundamental e médio, e também atua na rede estadual de ensino, formado pela Universidade Católica do Sudoeste do Paraná (UNICS) em Licenciatura em filosofia.

O sétimo, que chamou-se de PG, leciona Arte, tem vinte e oito anos, trabalhando há dois na docência, trabalha atualmente em três colégios da rede estadual de ensino como PSS[3], formado pela Faculdade Unilagos de Manguerinha Paraná, em licenciatura em Artes Visuais.

O oitavo, que chama-se de PH, leciona História, tem vinte e seis anos, trabalhando há cinco anos na docência, trabalha atualmente em duas instituições privadas, uma de ensino médio e a outra de ensino fundamental e médio, também é dono de uma rede de cursinhos pré-vestibular instaladas em três cidades, na qual leciona e gerencia, formado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Bacharelado em História.

O nono, que foi chamado de PI, leciona História, tem vinte e sete anos, trabalhando há um ano e meio, está exercendo a docência atualmente na rede estadual de ensino como PSS, é formado pela Universidade Católica do Sudoeste do Paraná (UNICS) em Licenciatura em História.

O décimo, que denominou-se de PJ, leciona Química, tem trinta e cinco anos, e quinze anos de docência, trabalha atualmente em uma instituição privada de ensino médio e em dois colégios da rede estadual de ensino, formada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com mestrado em Química Orgânica na Universidade Federal de Ponta Grossa.

O décimo-primeiro, que foi chamado de PK, leciona Matemática, tem vinte e quatro anos, e três de docência, trabalha temporariamente em uma rede privada de

[3] Processo Seletivo Simplificado, no qual o professor trabalha por contrato, normalmente de quarenta horas renovados anualmente.

ensino técnico, e na rede estadual de ensino como PSS, formado pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) em Licenciatura de Matemática.

O décimo-segundo, denominada PL, leciona Inglês, tem vinte e nove anos, e dez anos de docência, trabalha em uma rede privada de ensino médio, mas começou a trabalhar antes de se formar em cursinhos de inglês, depois trabalhou na rede estadual de ensino como PSS e em instituições privada de ensino fundamental e médio, formado pelas Faculdades Integradas de Palmas (FACIPAL) em Licenciatura em Letras Inglês.

Laville descreve que a população é uma das melhores fontes que supre as necessidades de informação do entrevistador. Portanto, para essa pesquisa, utilizou-se o critério de amostra típica “em que, a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população alvo ou de uma parte desta.” (1999, p.170)

A dissertação apresenta inicialmente a introdução, os objetivos, a problemática e a metodologia de pesquisa, sua motivação social e científica e demais informações básicas para orientar o trabalho.

O primeiro capitulo apresenta a literatura de referência, destacando as ideias dos principais autores sobre formação inicial de professores, importante na prática dos professores recém-licenciados.

O segundo capítulo analisa a prática desses professores recém-formados à luz das referências sobre o assunto.

O terceiro capítulo analisa a formação continuada desses professores iniciantes, fundamentando o processo em autores que abordam esse tema considerando os problemas e as necessidades da formação continuada.

O quarto capítulo trata da ‘amorosidade’, conceito resgatado pela pesquisa na literatura sobre a ação docente transformadora.

Na fase de análise de dados, foram estipuladas as categorias para a análise, previamente concebidas. Inicialmente pretendeu-se analisar a prática dos professores

iniciantes e o acompanhamento que recebiam nas suas práticas iniciais dos professores responsáveis por sua formação nos seus cursos de licenciatura e dos coordenadores dos colégios nos quais começaram a atuar. Ao correr das entrevistas notou-se a necessidade de analisar mais categorias.

A análise de dados foi feita a partir das seguintes categorias: 5.1 Didática como Componente Curricular, 5.2 A Prática na Formação Inicial, 5.3 A Disciplina de Didática e sua Prática, 5.4 Os Estágios como a Parte Prática da Formação Inicial, 5.5 Acompanhamento nos Estágios, 5.6 Acompanhamento e Feedback, 5.7 Práticas Iniciais em Sala de Aula 5.7.1 Baseadas em Ensaio e Erro, 5.7.2 Práticas em Sala de Aula Baseadas em Exemplo de Professores, 5.7.3 Práticas Iniciais em Sala de Aula Baseadas em Saberes da Graduação, 5.8 Acompanhamento no Início da Prática Docente, 5.9 Projetos de Acompanhamento aos Professores Iniciantes nos Colégios que Trabalham, 5.10 Busca pela Formação Continuada, 5.11 Formação Continuada como Prática ou Teoria e 5.12 A Dificuldades na Prática do Professor Iniciante, nessa categoria abriu-se outras quatro sub-categorias, 5.12.1 Falta de Prática do Professor, 5.12.2 Falta de Disciplina do Educando, 5.12.3 Diferentes Séries para Lecionar e, 5.12.4 Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais.

I FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Foi analisado, neste capítulo, a importância da formação inicial do professor, fundamentando-se em autores que defendem a seriedade de uma boa qualificação nas licenciaturas para que se promova no docente uma didática reflexiva.

A formação inicial docente possibilita o entendimento e o desenvolvimento didático do professor em sala de aula. De fato, parece consensual

> entre os estudiosos do assunto que a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científica, psicopedagógica e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que futuros professores irão atuar (SANTOS, 1998).

E, para que este desenvolva um bom trabalho, a graduação é a etapa fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica e da didática do professor. Será, pois, analisado o valor da graduação, destacando-se seus pontos positivos e negativos para o sistema de ensino, além de abordar o docente bem preparado e o docente que não tem bases necessárias para o trabalho.

As dificuldades dos professores recém-graduados se manifestam imediatamente na sua prática em sala de aula. Isso porque, os cursos de formação de professores trabalhavam os princípios científicos em disciplinas teóricas, esua aplicação ficava apenas no campo teórico da Didática e respectivas metodologias. Disso resultou "um hiato entre aquilo em que o estudante aprendia a partir dos estudos teóricos e a aplicação dos preceitos daí decorrentes às situações de sala de aula." (ROMANOWSKI *et al*, 2005, p. 62).

Até os anos de 1960, os cursos de formação de professores seguiam a influência escolanovista, que primava por oferecer, aos futuros docentes, as melhores formas de ensinar, "[...] o que correspondia à utilização das melhores técnicas para a obtenção dos melhores resultados" (SANTOS *in* GRANVILLE, 2007, p. 17). A partir dos anos de 1980, essas técnicas e metodologias da Escola Nova ficaram

conhecidas como reprodutivistas, até porque elas alegadamente não alcançavam todos os níveis da sociedade, visto que nem todas as técnicas eram eficientes.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, no seu artigo 61, parágrafo único, que se refere à formação dos profissionais da educação, um dos fundamentos para a boa formação deve ser “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Isso implica que os cursos de formação de professores devem possibilitar a relação entre teoria e prática, proporcionando a vivência com o mundo real de sala de aula.

É certo que para uma boa prática pedagógica se deve ter um bom conhecimento teórico dos conteúdos, e, para isso, a formação deve propiciar o desenvolvimento teórico e prático, para depois trabalhar com os professores a integração dos dois, gerando-se assim a práxis, na qual a prática se baseia na teoria que, consequentemente, enfoca na prática. Segundo CUNHA

> [...] os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. (2001, p. 104),

A melhoria da formação de professores envolve também a qualidade de ensino nas escolas e, assim, a formação do docente transpõe a mera qualificação pessoal, mas integra todos os indivíduos relacionados ao seu trabalho.

Para Libâneo (2009, s.p.) “[...] é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”. Pode-se afirmar, assim, que os cursos de licenciaturas devem dar uma importância maior ao que se refere à formação prática reflexiva do futuro professor.

1.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Durante muito tempo não houve preocupação do Estado com a formação de professores. A partir de 1920, o país passou por uma época de industrialização e

expansão do nacionalismo e, a partir de 1930, começaram a surgir as inquietações relativas às taxas de analfabetismo e à falta de profissionais necessários para esse novo momento de desenvolvimento industrial.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1961 e entrou em vigor no ano seguinte de sua publicação. Logo após a lei entrar em vigência, instalou-se o Conselho Federal de Educação, do qual Anísio Teixeira fazia parte, tendo também sido designado para integrar o Plano Nacional de Educação.

> Anísio Teixeira tornou-se Secretário da Educação do Rio de Janeiro em 1931 e realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade. Assumiu o cargo de conselheiro geral da UNESCO em 1946. No ano seguinte, foi convidado novamente a assumir o cargo de Secretário da Educação da Bahia, onde foi muito bem-sucedido como administrador público. Em 1951, assumiu a função de Secretário Geral da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior), tornando-se, no ano seguinte, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Em fins dos anos 1950, Anísio Teixeira participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases, sempre como árduo defensor da educação pública. (2010)[4]

Nesse contexto, foram criadas as leis de obrigatoriedade do Ensino Primário e designados os fundos que seriam aplicados em cada fase da educação, conforme explicita Saviani (2008, p. 306): “Anísio Teixeira considerou que os gastos com o salário dos professores seriam de ordem de 70%, distribuindo-se o restante entre administração (7%), recursos didáticos (13%) e prédio e equipamento (10%)”.

É Anísio Teixeira ainda que, no ano de 1950, começa a se preocupar com a Formação de Professores, visto que, para a nova sociedade industrial, os professores deveriam estar preparados para novas exigências. Eram, pois, necessários professores com mais experiência e cultura e que pudessem ter um bom conhecimento teórico e um eficaz desenvolvimento prático em sala de aula.

No ano de 1962, foi publicado um livro de Lauro de Oliveira, *A escola secundária moderna,* que tratava de aprendizagem, didática e aplicações das pesquisas. Para Saviani (2008), esse livro, “[...] a julgar pelas sucessivas reedições, teve ampla divulgação na década de 1960, ganhando uma sobrevida na década de

[4] Retirado da Revista Nova Escola edição 178 - dez/2004. acessado em setembro de 2010

1970, quando operou contrapondo à visão behaviorista na orientação da prática docente sob a égide da pedagogia tecnicista".

Na década de 1970, no entanto, ao longo do período ditatorial, os debates educacionais foram silenciados. Para Santos (2008. p. 20), "[...] um dado importante desse período foi a promulgação da Lei 5.692/71, um duro golpe para os educadores progressistas", pois nesse momento da história da educação, os governantes passam a privilegiar a educação tecnicista, em que passava a ser trabalhado as técnicas de aprendizagem e de trabalho assim como também a uniformização curricular.

Posteriormente à ditadura militar, a partir de 1985, passou a predominar a constatação da necessidade de uma formação de professores baseada na reflexão sistemática, na qual a educação é, como a sociedade em que está inserida, cheia de contradições e dinâmicas. Assim, no desenvolvimento das discussões políticas e educacionais desse momento, buscou-se, por meio de diversas opiniões, a formulação de uma nova lei que acompanhasse as mudanças decorrentes das ultimas décadas do século XX.

As discussões sobre novas leis educacionais surgiram em meio às discussões políticas de democracia e transformações sociais durante a elaboração de uma nova Constituição para o Brasil. Nas duas últimas décadas do século XX, várias instituições com envolvimento docente começaram a debater sobre a necessidade de uma nova legislação educacional. Essas discussões educacionais eram focadas na situação do ensino, nas escolas públicas e privadas e na obrigatoriedade do ensino.

No ano de 1992, Darcy Ribeiro, eleito senador da Republica em 1991, foi relator das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentando um projeto no Senado, que dava enfoques principais, "[...] a criação de um Curso Normal Superior para a formação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, por meio de estudos pedagógicos ou de treinamentos em serviço". (SANTOS, *2008.* p. 23). Esse projeto deu origem à LDB 9.394/96.

No ano da promulgação da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, constatou-se que

> [...] havia 119.450 professores de 1.ª a 4.ª atuando com o nível de 1.º grau completo ou incompleto. Isso significa que haveria no ano de 1996 a necessidade de formar 118.482 professores de nível médio na modalidade normal. Já de 5.ª a 8.ª série haveria 160.926 professores atuando sem diploma de nível superior, com licenciatura plena. (OLIVEIRA, 2009, p.2).

No entanto, o que faltava aos profissionais de ensino não era apenas a didática, mas também e principalmente o domínio eficiente dos conteúdos científicos das diversas disciplinas. Assim, a partir da Lei 9.394/96 permitiu-se a formação em serviço dos profissionais que já atuavam nas áreas docentes, incluindo-se também a formação continuada[5] para os professores com nível superior.

> Apesar de incômodo, é decisivo apontar que sob o manto da formação dos "prático-reflexivos", muitos educadores estão contribuindo para a consolidação de programas aligeirados de certificação de professores que, além de minimizarem o conhecimento educacional, também desqualificam o legado de conhecimento produzido e valorizado pela sociedade, ao defenderem um modelo que supervaloriza a construção de competências práticas. (DIAS-DA-SILVA, 2007, p. 184).

Deve-se deixar claro que a deficiência de professores prático-reflexivos não é um fator que ocorre em virtude de eles não terem graduação, ou terem apenas magistério, pois muitos professores com formação acadêmica e atuação dentro de sala de aula podem demonstrar carências em sua ação docente. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação estipulou que os objetivos evidenciados na LDB eram de responsabilidades das instituições de ensino, conforme explicita o seu artigo 1.º.

> [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.(CNE. 2002. p.31)

Em virtude das Diretrizes de Bases Curriculares, as faculdades, universidades e instituições que oferecem cursos de formação de professores assumem a responsabilidade de incluir, em seus currículos e estruturas, condições para a melhoria da formação docente e a inclusão de uma base de cunho teórico e prático-reflexivo para o professor.

---

[5] Tratar-se-á sobre o assunto formação continuada com mais propriedade no Capítulo III.

Para que isso ocorra, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002[6][7][8]estipulou algumas situações de obrigatoriedade nas instituições, conforme mostra o quadro a seguir.

ARTIGO	AO QUE DIZ RESPEITO	OBJETIVO
Art. 2.º	A organização curricular de cada instituição	Outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente.
Art. 3.º	A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica	Observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico.
Art. 4.º	Desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação	I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.
Art. 5.º	O projeto pedagógico de cada curso	I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

[6] CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
[7] Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.
[8] Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Art. 6.º	Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes	I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
Art. 7.º	A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências	I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

		VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.
Art. 8.º	As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação	Devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos.
Art. 9.º	A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição	Decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.
Art. 10	A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores	Planejamento - o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.
Art. 11.	Os critérios de organização da matriz curricular	Alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas.
Art. 12.	Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária	§ 1.º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2.º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3.º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.
Art. 13.	Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá	Terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

	o estágio	
Art. 14.	Nestas Diretrizes	É enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados

QUADRO I – Resolução CNE/CP 1

Assim, a partir da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002,exposta no quadro acima, as instituições de ensino para formação de professores teriam dois anos para se adaptarem de acordo com o Art. 16 da mesma Resolução.

1.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Depois da promulgação da LDB 9.394/96, vários programas foram e estão sendo criados para desenvolver uma melhoria na formação dos professores, sendo que próprio Ministério da Educação vem se responsabilizando tanto pelo progresso dos cursos de formação inicial de professores quanto por projetos que desenvolvam a formação continuada dos mesmos. Além disso, a partir dessa Lei, o Instituto Superior de Educação (ISE) fica responsabilizado pelo cuidado na implantação dos cursos de formação de professores, de forma inicial e continuada.

Assim, nessa nova formatação, a formação de professores, que ficava apenas nas Faculdades de Educação, agora também passa a ser responsabilidade do governo, as instituições de ensino privadas, responsáveis pela formação de professores também precisam se adaptar as novas regras, conforme explicita Carvalho

> Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá se dar também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. O Sistema Federal de Ensino, de acordo com o art. 8.º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, comporta as seguintes instituições de ensino superior, todas com possibilidade de participar, de alguma forma, do processo de formação de profissionais da educação: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades e V – institutos superiores ou escolas superiores. (2010, p.85):

Após os primeiros anos de aplicação da nova LDB, ocorreu uma grande preocupação com a formação dos professores que já estavam em serviço sem a

formação básica necessária. Para a solução deste problema, foram criados os cursos de educação à distância (EAD), os quais desenvolveram a formação de professores em serviço, pelos cursos de licenciaturas curtas. Nesses cursos, privilegiavam-se mais o conhecimento teórico do que o prático, já que a maioria dos que cursavam tinham vários anos de serviço como docentes. O Sistema Nacional de Educação à Distância veio, dessa forma, com o objetivo de preparar os professores para ensinar melhor.

O Ministério da Educação (MEC) passou a criar planos elaborados para desenvolver a melhoria da formação inicial e continuada do profissional docente. Estes deveriam privilegiar um trabalho teórico e prático para que o docente pudesse desenvolver uma educação prática-reflexiva para os alunos, de acordo com as necessidades surgidas no final do século XX e no começo do século XXI. Em vista disso,

> [...] em 1999, o PCNEM surge como conseqüência da LDB/96 numa proposta visando unir qualidade do ensino e formação de cidadãos aptos ao novo mundo do trabalho globalizado, com a organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes. "Competências e habilidades" foram introduzidas como novos paradigmas educacionais e assumiram papel central para discussão da proposta, principalmente entre os professores. (GADOLFI, ROSSI. 2008. s.p.).

Na primeira década do século XXI, o Governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, começou a desenvolver uma série de programas de Formação Docente e apoio às Instituições, conforme se observa no quadro a seguir[9].

PROGRAMA	**OBJETIVO**	**QUEM PARTICIPA**
Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica	Formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados.	A formação inicial abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os

[9] Projetos de formação disponibilizados pelo site do MEC portal.**mec**.gov.br, ou também no Guia Brasil dos programas do MEC.

		habilitem ao exercício do magistério.
Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência	Fomentar experiências inovadoras no âmbito das licenciaturas; apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares para formação de professores; incentivar a adoção de novas formas de gestão institucional e organização curricular das licenciaturas; promover a articulação entre as licenciaturas e a integração entre a educação superior e as escolas de educação básica da rede pública.	Instituições Federais de Educação Superior, incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ofereçam licenciatura e Instituições Estaduais de Educação Superior que participem do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes).
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	Antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.	O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
Educação Para a Diversidade	Proporcionar formação para cerca de 30 mil professores sem graduação que lecionam em escolas rurais brasileiras.	Universidades Públicas Federais, Estaduais e Municipais a aderirem ao projeto de cursos de licenciatura em educação do campo.
Programa de Apoio à	Desenvolver três ações do programa de formação de	Universidades e Instituições Públicas federais, estaduais

Implantação e Desenvolvimento de Cursos para Formação de Professores Indígenas (Prolind)	professores indígenas: elaborar projetos de cursos, implantar cursos e executar a qualificação.	que mandarem projetos para aderir ao Programa.
PRÓ-LETRAMENTO	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.	Professores de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental em todas as regiões do País.
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil	Valorizar o magistério; Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; Auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.	Professores de Educação Infantil em exercício que não tenham a formação mínima para atuar nesta etapa.
Programa de Formação Inicial	Melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio	Todos os professores em exercício na Educação

para Professores do Ensino Fundamental e Médio PRÓ-LICENCIATURA	de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. Ele tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia a dia do professor será instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Outrossim, oferece ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições.	Básica nas diversas áreas do conhecimento, buscando sempre a interdisciplinaridade.

QUADRO II – Projetos desenvolvidos para a formação inicial do professor

Esses programas, desenvolvidos pelo MEC, incentivam não apenas os professores em serviço, mas também aqueles cujo interesse profissional é a docência, disponibilizando bolsas que ajudam os futuros professores e, ao mesmo tempo, as instituições de Ensino que formam docentes das diversas licenciaturas.

1.3 PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na maioria dos cursos de licenciatura, o conteúdo teórico é desenvolvido em mais de 80% do currículo do curso, sendo os outros 20%, ou menos, destinados às disciplinas práticas. Já nos cursos de Pedagogia, há uma maior preocupação com a parte prática, desenvolvida junto com a teórica. Isso não significa, no entanto, que a parte prática seja relevante para estudantes de Pedagogia, ou que faça alguma diferença no final do curso.

Na maioria dos programas dos cursos de licenciatura pesquisados observou-se grande quantidade de conteúdos teóricos específicos desenvolvidos ao longo de todo o curso, enquanto as disciplinas práticas são desenvolvidas em dois ou três semestres, incluindo os estágios. As dificuldades começam a aparecer, portanto, para os futuros professores já na licenciatura, que constitui verdadeira ilha isolada,

pois não estão preparados para enfrentar as realidades educacionais no futuro exercício da profissão. Exige-se do professor

> muito mais do que simplesmente ter conhecimento de conteúdo. Requer-se a habilidade de transformá-lo. Para isso, não basta conhecimento sintático e substancial de uma disciplina, precisa-se de Conhecimento Pedagógico geral, que é o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos, conhecimento de pedagogia. (RIBAS, 2005, p. 45)

Isso significa que o currículo dos cursos de formação de professores

> transcende domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular. (MIZUKAMI, 2002, p. 67).

As deficiências da formação inicial de professores manifestam-se já no início do trabalho docente[10], quando, ao entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, eles se descobrem em um mundo no qual não estão preparados. Em vista disso, acabam sofrendo os impactos das relações pedagógica e didática e da organização do processo ensino-aprendizagem-avaliação acabando por optar pela prática de transmissão e a memorização automatizada dos conteúdos. Sem uma preparação didática de qualidade, os professores das diversas licenciaturas acabam contribuindo com a pedagogia conservadora de transferência mecânica de conhecimento.

Para Behrens,

> o professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo. Distante dos alunos, procura discipliná-los na sala de aula em nome da obediência, da organização e do silêncio. Apresenta os conteúdos de forma fragmentada, com uma organização em partes, enfocando o conhecimento absoluto e inquestionável. (2005, p. 19)

O que mais diferencia as graduações de licenciatura do bacharelado é a sua aplicação no mundo do trabalho, pois, ao se formar, o bacharel vai desenvolver a parte do mercado o qual o curso se insere, enquanto as licenciaturas partem para o lado mais educacional dos cursos. Por exemplo, no curso de História, o bacharel se

[10] Sobre os primeiros anos de trabalho docente e as dificuldades encontradas pelos professores se descreverá com mais ênfase no Capítulo II desta dissertação.

torna historiador, partindo para a pesquisa de fatos e situações que compõem a história, enquanto a licenciatura forma professores responsáveis pelo ensino nas escolas de Educação Básica. É o caso também da licenciatura em Educação Física, que habilita para o magistério, enquanto o bacharelado forma profissionais na área de treinamento físico e práticas esportivas.

Para superar as dificuldades encontradas hoje na prática docente, segundo Libâneo (2009, p. 83), é necessária a "[...] articulação direta da formação inicial com as demandas práticas da escola, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada."

Essas dificuldades aparecem nos debates sobre a educação, principalmente quando são questões relativas às deficiências na formação inicial de professores, conforme destaca André (2002):

> Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente. A Formação Inicial inclui os estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o que se refere ao professor, suas representações, seu método, suas práticas.

André (2002) destaca que a partir da década de 1990, os trabalhos, teses e dissertações focam mais na formação inicial de professores, concentrando-se mais na formação normal, depois nas licenciaturas e com menos ênfase na pedagogia. O quadro a seguir mostra os tipos de trabalhos e temas mais enfatizados por eles durante o final do século XX.

Tipo do trabalho	Temas mais pesquisados
Artigos de Periódicos	Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%). Note-se que a distribuição dos artigos pelos quatro temas foi muito mais equilibrada do que nas pesquisas dos discentes, que evidenciou grande concentração na categoria Formação Inicial.
Trabalhos do GT Formação de	Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%);

Professores	Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com quatro textos (5,7%). Note-se que, como nas pesquisas dos discentes, a Formação Inicial concentra o maior número de trabalhos; nos periódicos, no entanto, ela não tem o mesmo destaque.
Dissertações e Teses sobre Formação de Professores, defendidas no Período de 1990 a 1996	De 4.493, apenas 6,3% têm como tema a Formação de Professores, sendo que, destes, 76% são sobre Formação Inicial; 14,8% sobre Formação Continuada e 9,2% sobre Identidade e Profissionalização Docente.

QUADRO III – Trabalho e temas enfatizados nas pesquisas

André (2002) destaca que nesses trabalhos aparecem aspectos emergentes, como os trabalhos de educação ambiental, saúde, educação sexual e drogas, e também os aspectos que são silenciados, como questão salarial e de carreira do professor, condições de trabalho e questões políticas, entre outros. Isso implica a superação de uma visão de educação que,

Para Arroyo (1999, p. 146)

> precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos.

Na verdade, a formação necessita se comprometer em trabalhar com os professores o saber pensar e o saber fazer, para que esses possam desenvolver a construção de conhecimento e saibam fazer com que os alunos também aprendam a se responsabilizar com seu próprio conhecimento.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVO SIGNIFICADO

Vivendo e trabalhando em uma sociedade em constante transformação nos campos social, político, econômico, cultural ou educacional, os professores e pesquisadores que se dedicam ao estudo sobre formação docente elaboram nova concepção sobre a formação inicial. “[...] a formação de professores deve ser concebida dentro de uma perspectiva de ‘mudança educativa’, porque é por meio

dela que deverão ser promovidas mudanças na prática do professor e na escola" (GARCIA, 1999, p. 64)

Em um mundo globalizado, no qual ocorre uma avalanche de informações, avanços tecnológico se e graves problemas sociais e ambientais, há uma preocupação maior com os agentes centrais da escolarização: os professores.

Dessa forma, as preocupações com a formação inicial de professores ganham força,. Para Imbernón, algumas pessoas

> poderiam argumentar que a preocupação por formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga e já vem de séculos. E é verdade, a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou de outra desde a Antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar em fazê-lo. Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente. (2000, p. 11-12),

A pesquisa aponta que a formação do professor nos dias atuais deveria ser bem mais aberta às informações e às tecnologias. Priorizando a formação de um docente que aprenda com as mudanças, que trabalhe com a mediação das informações para a construção do conhecimento, que envolva os conteúdos das questões sociais dos alunos, que use de toda sua capacidade criativa para envolver os alunos. Neste sentido Alonso (2005, p. 63) afirma que "[...]é preciso pensar a formação desse 'novo professor', muito mais como um facilitador da aprendizagem, alguém que propicia ao aluno as melhores condições de aprendizagem".

Imbernón (1994) destaca a necessidade de os cursos de licenciaturas estabelecerem alguns critérios para a seleção dos estudantes que queiram ser professores. Ele explica a importância desse trabalho com os futuros docentes ser empreendido desde os primeiros momentos da graduação: "esses critérios", afirma Imbernón, "poderiam basear-se não unicamente em nível de seus conhecimentos,

mas em sua capacidade de comunicação, de criatividade, de inovação, de pré-disposição ao stress, de se adaptar as mudanças, etc." (1994, p. 33)[11].

No momento em que são designadas essas características na formação, as instituições e os sistemas de ensino precisam assumir um programa permanente de formação que se preocupe em desenvolver o fazer, o saber fazer, o saber explicar o que se faz e a reflexão sobre todo esse processo, teorizando sobre ele. Para Imbernón (1994), os anos de formação devem aumentar e ganhar mais quantidade e qualidade. Ele também destaca que, no exercício da profissão docente, é necessário estabelecer mecanismos de orientação para o professor novo, que deve ser acompanhado e supervisionado, tendo ainda as necessárias condições para seu trabalho. As instituições também devem estar preocupadas com a formação permanente, proporcionando "...seminários e grupos de trabalho sobre aspectos psicopedagógicos e sociológicos para ajudar a desenvolver no professor técnicas anti-stress e possibilitar uma comunicação – reflexão sobre sua intenção na prática". (p. 34)[12]

A didática, nessa nova forma de pensar a formação de professores, desenvolveria, nos cursos de licenciaturas e Pedagogia, uma parceria da prática com a teoria. Para Garcia

> [...] a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26),

Nesse sentido, é "fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar" (Imbernón, 2009, p. 9)

---

[11]"Estos criterios podrían basarse no únicamente en el nivel de sus conocimientos sino en su capacidad de comunicación, de creatividad, de innovación, de predisposición al estrés, de adaptarse a los cambios, etc." .

[12]."seminários y grupos de trabajo sobre aspectos psicopedagógicos y sociológicos para ayudar a desarrollar en el profesorado técnicas anti-estrés y posibilitar uma comunicación – reflexión sobre su intervención em la práctica."

A discussão sobre a didática, (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005), já vem ocorrendo há pelo menos três décadas. Nos anos de 1980, confirmou-se uma didática tecnicista instrumental, que envolvia mais o futuro professor, ainda em formação, com a prática cotidiana de sala de aula, e que esse devia observar, pesquisar e participar de projetos que o levariam ao desenvolvimento prático do qual necessitava. Dos anos 1990 aos anos iniciais do século XXI, o contexto das discussões sobre a didática se modificou e passou a envolver a prática e a envolver uma reflexão crítica e criadora do professor.

Nesse caso, a didática passa a ser entendida "[...] como uma produção histórico-crítica da prática pedagógica, que permitia trazer e analisar as tarefas didáticas que explicavam a prática pedagógica, bem como desenvolver o como fazer o ensino também numa proposta histórica voltada para a libertação da consciência política dos sujeitos da educação" (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 85).

Desse modo, a didática começa a abranger muito mais do que só a prática, mas todo um envolvimento social, político e cultural ao qual ela está integrada, englobando, além da participação prática nesses aspectos, as reflexões envolvidas em todas as fases da participação.

Imbernón enfatiza algumas situações importantes que, na atualidade, devem ser pensadas tanto pelos futuros professores, quanto pelos formadores de professores:

> - Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunicação social, no conhecimento científico (com uma aceleração exponencial) e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte. Se nos dedicarmos à cultura, esse incremento e mudança obrigar-nos-á a mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender.
> - Uma análise da educação que já não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, em que o contexto pode ser mais influente que a educação regrada
> - Uma forma diferente de chegar ao conhecimento (selecionar, valorizar e tomar decisões) que requer novas habilidades e destrezas e que para trabalhá-las nas aulas e nas instituições, será preciso que o professorado pratique. (2000, p. 19-20)

É necessário um diálogo sobre as diversas culturas e o enriquecimento global, trabalho que deve ser uma prática diária do professor, não só em sala de aula, mas no seu íntimo, pois algo de tão grande importância como a construção do conhecimento não deve ser ensinado mecanicamente, mas uma coisa feita em conjunto, professor-aluno.

A Didática ensinaria aos professores um processo teórico, metodológico, participativo e reflexivo que os levaria a desenvolver o gosto pela interação destes quatro componentes. Assim, a partir da teoria, o graduando conheceria o conteúdo a ser ensinado; com a metodologia, as diversas formas e métodos de ensino já trabalhados; com a participação, teria a vivência do dia a dia em sala de aula; e a reflexão faria com que este futuro professor fizesse a análise baseado em tudo o que foi feito e em seu contexto. Dessa forma, o professor envolveria no seu trabalho os alunos, os quais, por sua vez, o teriam como exemplo. Assim,

> [...] o movimento interno do professor, em sua prática docente, traduziria uma intencionalidade que, engendrada junto às intencionalidades de seus alunos, possibilitaria relações pedagógicas e pessoais significativas, seja do ponto de vista cognitivo (Ausubel), seja do ponto de vista pessoal e afetivo (Rogers). (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 96).

Para o desenvolvimento dessa formação inicial, sabe-se que não é só o futuro professor que deve refletir sobre as mudanças, mas também as instituições, para que os formadores entrem em processo de mudança, junto com todo o contexto que envolve o ensino. Ao notarem a necessidade de modificações, todos os envolvidos com a educação deveriam refletir sobre o que cabe a si de mudança e o que é possível para que ocorram modificações que prezem o desenvolvimento e o crescimento educacional. De fato, o “reconhecimento desta situação, em que dimensão identitária do sujeito se afirma, em estreita relação a cultura e a história pessoal e profissional do sujeito, não pode deixar de lado, no entanto, a importância da consciência.”(ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 97).

A formação inicial constitui as bases do profissional futuro. O que esse aluno da graduação aprende durante quatro anos de seu curso de licenciatura ou Pedagogia, conteúdos e formas para trabalhá-lo, passa a acompanhá-lo na sua caminhada profissional, que estará embasada dentro do que aprendeu. Em vista

disso, as instituições de ensino têm uma responsabilidade muito grande com o trabalho do futuro professor. De acordo com Cunha,

> [...] a ideia de BOM PROFESSOR que é presente hoje, no concreto das relações sociais – pedagógicas, [...] assume uma fundamental importância para aqueles que estão envolvidos com a educação, que estão preocupados em intervir no processo de formação de professores na perspectivas da transformação social. (1989, p. 129)

A minha pesquisa considerou, mostrou que as instituições de ensino escolhem, em se tratando de formação de professores, entre dois caminhos possíveis: um é trabalhando com o método do Racionalismo Técnico e o outro é com o Racionalismo Prático e é por meio da metodologia escolhida que se acaba moldando o futuro profissional docente.

As instituições que escolhem como prática metodológica própria o Racionalismo Técnico adaptam seus alunos a agirem desta forma, que para Ferreira (2004, p.27) “esvaziaria de sentido, tornando-o objeto de um projeto de dominação que reproduz insistentemente as dissociações dualistas, sem lhes oferecer, entretanto, uma direção própria”, apenas repassa “conhecimento”[13], que tem métodos prontos de exposição das aulas, que, independente da sala e dos alunos, utiliza as mesmas técnicas de “ensino”.

> [...] atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (GÓMEZ, 1992, p. 96).

Já as instituições que fazem a opção de trabalhar com a metodologia da Racionalidade Prática, que para Almeida (2001, p.3) “reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano”, desenvolvem um professor mais prático-reflexivo, que faz de suas aulas uma busca constante pelo conhecimento, não por aquele pronto e acabado, mas o que se constrói diariamente a partir do debate e da reflexão, baseado na prática cotidiana. O graduando, ao entrar em contato com professores que trabalham desse modo, dentro da instituição, acabam por entender o que é o desenvolvimento do conteúdo teórico ligado a prática.

[13] Utiliza-se a palavra **Conhecimento** mais com o foco de informação.

Isso levará o futuro professor a ter mais facilidade na escolha das metodologias com as quais irá trabalhar nas diferentes escolas e salas de aula.

> Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escola, para a compreensão do modo com utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam estratégias e inventam procedimentos e recurso. (GOMEZ, 1992, p. 102).

Ao sair da faculdade, o professor, muitas vezes, tem dificuldade no exercício da sua prática. Assim, o que será de grande importância é todo o caminho que ele percorreu durante os anos da sua graduação, pois terá como exemplo o trabalho que seus professores fizeram, como aprendeu a ser reflexivo ou mais técnico... E, dessa forma, aplicará seus saberes em sala de aula. A partir dessas observações, percebe-se que a discussão sobre a formação de professores não deve apenas passar por pesquisadores, mas também envolver as instituições que formam docentes para que estas também percebam-se como parte do problema e das dificuldades em que os professores estão envolvidos.

Para que se tenha professores com uma "boa desenvoltura"[14] dentro de sala de aula, deve ter sido trabalhada a ideia do que é uma metodologia da reflexão e da prática, a partir dos conteúdos, de uma forma clara e esclarecedora e não técnica e imposta. Afinal, de acordo com Garcia, os professores

> [...] não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais é assumido que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional. (1999, p. 10)

O contexto atual é de mudança, e esta envolve toda a sociedade, e nessa sociedade se incluem também as instituições formadoras, as quais não podem fazer de conta que as modificações não são necessárias. Elas devem, sim, reconhecer que o seu trabalho é um dos mais importantes diante da sociedade e trabalhar para que as melhorias sejam feitas, sejam elas pequenas ou grandes.

> Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e

[14] Trabalha-se com a ideia de desenvoltura, pois a ideia de um bom professor é bem mais ampla do que apenas sua prática em sala de aula.

> manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará. (CUNHA, 2001, p. 104).

Dessa forma, a formação inicial desenvolverá a concepção do futuro professor sobre aquilo que ele vai ser durante muito tempo. A universidade tanto pode ajudar para que os anos iniciais sejam mais fáceis de adaptação, com o começo de um trabalho de transformação e construção do conhecimento, como também pode transformar os primeiros anos de docência do professor em um abismo real, do qual ele não fazia ideia e do qual ele não sabe como sair. Isso pode levar a que o professor mantenha apenas um discurso conformista, que mantém o *status quo*. Em virtude das dificuldades que os professores vêm encontrando na sua prática, é que se propõe, nesta dissertação, a discussão voltada para a formação docente. Até porque, conforme explicita Jordão, a formação inicial de professores,

> Juntamente com o ensino, [...] se constitui numa prática social e, portanto, passível de ser submetida à pesquisa-ação. Para isso, no entanto, é preciso que se respeite os fundamentos básicos desse processo, ou seja, ela deve ser protagonizada colaborativamente pelos próprios licenciandos, juntamente com os formadores, visando melhorar suas ações de ensino e, conseqüentemente, sua própria formação. Todavia, a concepção de melhoria demanda o esclarecimento de referenciais. Aqui cabem alguns questionamentos que podem ser feitos pelo formador de professores: Que melhorias são desejáveis na formação docente? Que tipos de reflexão levam à melhoria dessa formação? Será que as ações dos licenciandos serão necessariamente melhores apenas pelo fato de terem refletido sobre elas, tornando-as conscientes e intencionais?
> Todos esses elementos em conjunto caracterizam esse processo e devem ser objeto de preocupação para os formadores de professores, sejam eles os docentes universitários, ou os professores da escola básica, que atuam como tutores dos licenciandos, ao longo de suas atividades de estágio. (2010, p.10),

Precisa-se repensar as mudanças de ensino em todas as suas fases, e não focar em apenas uma parte da educação, pois se estão ocorrendo problemas, todos os níveis educacionais devem ser debatidos. E a formação inicial docente é que necessita de um olhar mais atento, pois é a responsável pelos professores que vão entrar em sala de aula e formar os alunos.

> O espaço das experiências significativas configura-se no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática, da pesquisa e da interação. Trabalhos de campo que exigiam deslocamento para outros territórios, que não os acadêmicos tradicionais, foram muito valorizados pelos estudantes,

> pois forçaram que outros lugares fossem admitidos formalmente como espaços de aprendizagem. Eles trouxeram seus contornos, incertezas e exigiram a capacidade de decisões, a liberdade de errar, de perguntar e de acertar, condições básicas da autonomia. (CUNHA, 2001, p.115).

Ao refletir sobre o trabalho do professor e a sua formação inicial, abre-se caminho para o próximo capítulo desta dissertação, o qual enfocará os primeiros anos do trabalho docente, as dificuldades e problemas que estes passam *em* e *fora* da sala de aula, e de que forma resolvem esses problemas. Discutir-se-á, também, as metodologias usadas e a prática do professor, falta de conteúdo ou de prática e exemplos de professores que desenvolveram a construção do conhecimento próprio levando a seus alunos seu exemplo e os influenciando.

2. PROFESSORES INICIANTES

> "[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". (TARDIF, 2002, p. 84).

Os professores pesquisados observaram que, os futuros docentes saem da formação inicial com empolgação, pensando em mudar o mundo, querendo colocar em prática tudo o que aprenderam, visualizando a educação como um conto de fadas, no qual eles, os recém-formados, são as fada- madrinhas ou os príncipes encantados que vêm de um mundo da magia para salvar o mundo dos pequenos aprendizes.

Ao se depararem, no entanto, com a realidade, percebem que o mundo da magia tinha defeitos e que o mundo dos aprendizes não está aberto para receber toda a vontade de mudança e de transformação que eles carregam. Tudo é mais difícil do que acreditavam ou imaginavam, e acabam por se descobrir largados um mundo para o qual não foram preparados e não sabem o que fazer.

Começam, então, os questionamentos: Como mudar? Quem os ajudará? Adianta tentar? Com que métodos? Com que teorias? De que forma? Todas essas questões acabam fazendo um grande barulho dentro das cabeças e, infelizmente, quando ficam sem ser respondidas, acabam desaparecendo.

Antes de dar sequência às discussões deste capítulo, é importante explicar o que se entende por professor iniciante. De acordo com Tardif

> [...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. (2002, p. 51),

Dessa forma, denomina-se, nesta dissertação, professor iniciante aquele que saiu da graduação no máximo há cinco anos. Na seqüência, foram destacadas as dificuldades que estes professores iniciantes enfrentaram e enfrentam na sua prática pedagógica.

2.1 DIFICULDADES DOS PROFESSORES RECÉM-GRADUADOS

Após a formação inicial, o professor recém-formado se depara com uma sala de aula, na maioria das vezes, cheia de alunos como mostra a minha pesquisa. Assim, tudo aquilo que ele viu durante quatro anos de graduação terá que, agora, ser posto em prática. Se a sua formação foi prático-reflexiva, esse professor terá algumas dificuldades, mas saberá de que forma resolver, pois foi ensinado a construir conhecimento em cima de situações-problema.

> A maior recorrência nas muitas observações em sala de aula é a relativa ausência do professor enquanto sujeito condutor do processo pedagógico. Muitas vezes, há quase uma omissão. O professor está mais para um agente burocrata que evita, às vezes sem conseguir, o excesso de barulho, do que alguém que instaura o [...] conflito, a tensão cognitiva entre ele e os alunos; tensão entre o modo de pensar entre o 'antes' e o 'depois' da explanação do professor.(KAERCHER, 2007, p. 27-31).

No entanto, aqueles que não tiveram uma formação inicial reflexiva, terão problemas muito maiores, pois encontraram colégios saturados de alunos, colegas de trabalho cansados e desmotivados e nem um tipo de auxílio para seu começo. Esse professor terá que aprender por conta própria a mudar seu pensamento técnico e tentar formas de transformação ou apenas se acomodar e deixar as coisas do jeito que estão.

Para o professor iniciante, as dificuldades parecem piores do que já são, pois além de não ter nem um acompanhamento, ele também está passando por um período de mudança em que necessita se adaptar. Para Perrenoud existem algumas características que distinguem o professor neste período:

> 1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
> 2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuirão com a experiência e com a confiança;
> 3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
> 4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;

> 5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas;
> 6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
> 7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
> 8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
> 9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
> 10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência e com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (2002)

Dessa maneira, de acordo com os professores pesquisados, o docente recém-formado, que está em fase de adaptação, passando da etapa de aluno para a de professor, chega à escola e se depara com uma situação de acomodação por parte dos professores com mais experiência, que por estarem ali há anos, já não percebem mais os defeitos. O recém-formado, então, não sabe o que fazer, pois agora se vê na realidade de sala de aula, e não mais na teoria, uma realidade com salas cheias de alunos diferentes entre si, com jeitos de aprender diferentes, com problemas diferentes.

Esses professores acabam, dessa maneira, por perceber as deficiências da sua formação inicial, pois se encontram, agora, em uma realidade nada parecida com a que aprenderam na teoria. Afinal a formação in loco é que se faz necessária, conforme explicita Nóvoa (1992, p. 16), "[...] é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte ao seu processo de formação".

De modo geral, o início da carreira constitui um período marcado por crises. Pesquisas revelam que esse período é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente. (HUBERMAM, 2000).

Para os professores participantes da pesquisa, os primeiros anos como professor, independente da disciplina, assustam qualquer recém-formado, até

aqueles que tiveram uma “ótima formação”[15], pois, a partir do momento em que se formam, estão sozinhos, caminhando com suas próprias pernas e, para muitos deles, principalmente aqueles que estarão dentro das escolas municipais e estaduais, não terão nem um tipo de acompanhamento. Sozinhos, terão que aprender a preparar aula, enfrentar turmas cheias e desinteressadas, encontrar pelo caminho muitos alunos mal educados, professores sem a menor paciência de ensinar ou ajudar, coordenação pedagógica e diretoria sempre cheias de outros problemas, tornando o seu irrisório... Assim, o professor começa os seus anos de profissão.

Conforme Tardif (2002), os professores, ao começarem sua prática docente, começam a sofrer alguns problemas referentes ao saber e, neste contexto, têm que aprender bem mais do que apenas a prática, mas resolver os problemas decorrentes da teoria também, os “diferentes saberes decorrentes da prática docente” (p. 32), e precisarão saber administrar todos eles, a saber:

> • Que o saber docente se compõe, na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais [...]
> • Que, embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.
> • [...] o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que, como veremos, estes últimos constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional. (TARDIF, 2006, p. 33).

Para alguns professores(as), as dificuldades são só relacionadas à prática, enquanto que para outros elas começam bem antes disso. Dentro da filosofia positivista de Augusto Comte acontece a fragmentação dos conteúdos, baseada em um dos pensamentos de Descartes “[...] dividir cada um das dificuldades que se examina em tantas parcelas quanto for possível e necessário para melhor resolvê-las” (DESCARTES [1647], 1996 *apud* TESCAROLO, 2004, p. 31).

Assim, o conhecimento foi dividido em diversas ciências, cada uma responsável por um campo, e os professores, ao assumirem essa prática, que foi imposta durante anos, só dominam aquilo que é referente ao seu campo do saber. Na maioria das vezes, essa prática se torna um problema, pois os saberes são

[15]Destacou-se o termo para que fique entendida essa “ótima formação” a partir do viés do que foi discutido no Capítulo 2.

interligados, e para o entendimento da natureza social não se divide os campos, tudo trabalha junto a todo o momento, e os professores sentem dificuldade em fazer essa ligação, pois só dominam uma parte, a que cabe a sua disciplina.

Dessa maneira, na prática vão aparecendo os problemas, e eles não são poucos para aqueles professores recém-graduados. Além de não terem um domínio grande de outras disciplinas, ou não dominarem nada relacionado a outras áreas, eles também não entendem a relação com a prática pedagógica, como se essa fosse separada do ensino, mas na verdade é o que gira todo o resto. Esses novos professores têm que ter um domínio dos saberes curriculares, que são os objetivos de ensinar, os métodos e os conteúdos ao qual a instituição escolar privilegia, e que estão explicitados em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, se o professor trabalhar em mais de um colégio, ele tem que saber de que forma, método, cada um trabalha, os quais se apresentam "[...] concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar". (TARDIF, 2002, p. 38).

Os professores que estão iniciando sua carreira docente também precisam aprender a integrar os conteúdos programáticos à realidade social a que os alunos estão inseridos, para que ela se torne interessante. Na maioria das vezes, os alunos não se interessam pelo conteúdo porque ele está fora da realidade ao qual eles pertencem, e cabe ao professor a tarefa de transformar esse conteúdo em algo chamativo, e isso só se faz de uma forma, trazendo para a situação ao qual eles vivem. Tardif (2002, p. 39) afirma que "[...] eles incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser".

O professor deve entender sobre os saberes profissionais, para poder encaminhar seus alunos para um conhecimento pertinente a sua realidade a ao mundo profissional, questões que o mundo globalizado exige hoje. A compreensão de que é imperativo mudar, desenvolveu-se no momento em que intelectuais e cientistas da educação notaram que o mundo está sempre em evolução e que esta ocorre principalmente pela interação dos fenômenos com o meio. De acordo com essas novas visões, seria necessário um novo pensamento, que abriria um caminho para a ciência por meio da totalidade, dando enfoque ao todo, destacando a espontaneidade, produtividade e principalmente a criação. Esse novo enfoque

defende a aproximação das disciplinas, buscando novas metodologias que melhorem aquilo que estava sendo usado, assim pode-se acompanhar o desenvolvimento de todas as partes que formam o todo.

O professor necessita desenvolver, na prática, o envolvimento dos educandos, para que eles participem ativamente das aulas, dentro da sala de aula. O aluno participa do processo da aprendizagem, e o professor deve lhe mostrar e fazer com que ele se sinta confiante para que se propicie verdadeiramente a transformação emancipadora da pessoa.

Para que essa confiança seja mútua, o professor deve aprender junto com o aluno, para mostrar-lhe sua competência na construção do conhecimento, dar apoio e exemplo, mostrar o quanto a educação é importante e necessária e que a busca pela criticidade e pela criatividade torna o mundo mais justo e mais participativo. Para Freire

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo–crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (1996, p. 41)

Para que o professor possa desenvolver tudo isso, ele tem que ter uma boa formação, o que acontece, no entanto, é que tudo isso acaba se tornando um grave problema nas mãos dos professores iniciantes, pois eles não têm acompanhamento e têm que desenvolver esses saberes, que são imprescindíveis para educação atual, sem apoio. Isso acaba levando o professor a deixar de lados essas questões e fazendo com que ele entre na rotina do repasse de conteúdo.

Além de todas as dificuldades burocráticas, esses professores iniciantes ainda se deparam com as dificuldades dentro de sala de aula, pois não têm uma formação inicial completa que os ensine a trabalhar com todos os tipos de aluno. A prática pedagógica, muitas vezes, parte do princípio de que os alunos são todos iguais, e não se ensina, assim, que se pode ter alunos diferentes, com defasagem de aprendizagem, com necessidades especiais. Dessa forma, quando esse professor entra em sala de aula, de acordo com a minha pesquisa, depara-se com trinta alunos

diferentes, que têm interesses diferentes, aprendem de jeitos diferentes, gostam de coisas diferentes e têm vida familiar e social diferente.

> De acordo com Castro (1995), ao serem abordadas sobre as principais dificuldades encontradas ao ensinar, as professoras iniciantes destacam aquelas referentes a lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. Destacam, ainda, dificuldades quanto ao domínio de classe – diante da heterogeneidade que caracteriza as turmas de alunos – e de conteúdo, declarando achar difícil desenvolver conceitos (principalmente matemáticos) que envolvam conhecimentos que não possuem. (NONO, MIZUKAMI, 2006, p.386).

O que se torna, também, problema para os professores, logo após sua formação inicial, e para aqueles vestibulandos na hora de escolher o que fazer profissionalmente, é o salário do docente. Apesar de ter uma importância tão grande na formação da sociedade, a profissão de docente é desvalorizada, como se o que ele faz não tivesse importância, além de trabalhar muito para ganhar pouco. Para reverter essa situação salarial, o professor acaba por trabalhar em duas ou três instituições de ensino, o que o leva a não ter tempo de se dedicar ao que realmente devia. Ele acaba repassando o conteúdo e vai embora. Para Freire

> O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (1996, p. 66)

É claro que não são só os professores iniciantes que enfrentam esses problemas, mas os outros, por terem mais experiência, já estão de certa forma acostumados. É claro que isso não deveria ser assim, mas os recém-formados sofrem mais, pois, além das deficiências de sua formação, ainda encontram várias situações desfavoráveis nos locais de trabalho.

> Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e a educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. [...] um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao

> cruzamento dos braços. “não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2006, p. 67).

O professor precisa, de acordo com o cotidiano de seus alunos, identificar os principais problemas e, assim, fazer a problematização deles. A partir desse momento, deve achar instrumentos teóricos e práticos que permitam fazer a relação desses problemas com conteúdos culturais, e refleti-los junto com os alunos. Os alunos vão incorporar esses instrumentos, aprendê-los, entendê-los, para que possa haver uma transformação, e finalizar aplicando esses conhecimentos agora fundamentados na transformação de sua prática social. Dessa forma, se desenvolve a pedagogia histórico-crítica.

> Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado em uma sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo do conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI, 2005, p. 144).

Saviani (2005) defende a valorização dos conteúdos para a libertação, e que a prática seja início e fim do processo da metodologia educacional. Isso é necessário para que o educando aprenda a construir seu conhecimento, afinal, na sociedade atual, as exigências profissionais são baseadas no processo de transformação e mudança do trabalhador, que pode servir durante um tempo para uma coisa e depois tem que mudar, sabendo se adaptar e se transformar no novo posto.

2.2 AS FASES INICIAIS DA PRÁTICA DOCENTE

Deparar-se com tanta coisa que ele nem fazia ideia é, sem dúvida, para o professor iniciante, desconfortável, e o deixará por algum tempo apreensivo sobre qual é o seu trabalho e se realmente ele o está fazendo.

Tardif (2002) destaca que os professores constroem-se nos primeiros anos de docência, entre os três e cinco anos de prática em sala de aula, fase crítica, em que eles têm que fazer reajustes de acordo com o trabalho. O autor cita, ainda, as diferentes nominações dadas por autores a esse período de adaptação de início de carreira: “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”.

Tardif (2002), utilizando citações de Eddy (1971), faz uma descrição do início da carreira docente, distinguindo em três fases a prática dos professores recém-formados: a primeira é a da transição do idealismo para a realidade; a segunda é a "[...] iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola" (p. 83); e, a terceira fase é o conhecimento dos professores do que realmente são os alunos – esperam recompensas, poucos são estudiosos e, na maioria das vezes, bem dependentes.

Como já foi citado na introdução deste capítulo, o professor acredita que a educação é um mundo mágico e, ao se deparar com a sala de aula e as instituições de ensino, descobre que não é bem assim que o sistema educacional se apresenta. Apesar, é interessante frisar, que muitos professores são realmente mágicos por conseguirem resultados em situações realmente precárias de ensino

No primeiro ano de docência os professores iniciantes se deparam com as reuniões pedagógicas no começo do ano, marcadas "[...] pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do inicio do ano letivo" (TARDIF, 2002. p. 82-83). Nas instituições privadas, o discurso é tão forte e carregado de informações que parece que nem em 10 anos o professor dará conta de fazer tudo que está sendo discutido. Nas instituições públicas, o discurso é diferente, visto que já de começo é relatado que está faltando alguns professores que serão repostos com os PSS[16] – e normalmente os professores iniciantes são PSS, entrando no processo apenas quando as aulas já estão começando.

De acordo com a pesquisa, na distribuição de aulas, os professores iniciantes PSS são os últimos a escolherem as aulas – se conseguirem aulas! Dessa forma, os primeiros são os que já são concursados ou efetivos, depois os extraordinários[17] e, por último, os PSS. Além disso, aqueles que têm mais anos de trabalho e mais títulos ficam na frente dos que tem menos, o que privilegia as melhores instituições, que têm menos problemas e que são mais perto, visto que estas ficam com professores que já têm mais experiência. Os professores iniciantes acabam ficando com aulas de

[16]PSS são denominados os professores que são chamados pelo Núcleo Regional de Educação pelo Processo Seletivo Simplificado (Dados encontrados no *site*http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/escola/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12).

[17] Professores que já têm um padrão de vinte horas e tem a prioridade de pegar mais vinte horas.

instituições de ensino com graves problemas, de turmas difíceis ou de situações precárias de ensino, isso quando não pegam aula bem longe de casa.

Segundo Freitas (2002, p. 160),

> [...] verificamos que é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. Verificamos, também, que outra estratégia adotada consiste em nomear os professores iniciantes para a zona rural, onde as condições de trabalho das escolas pesquisadas são piores, do ponto de vista da falta de material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e pessoal, uma vez que a maioria dos professores permanece na escola durante toda a semana e as pedagogas só comparecem à escola uma vez por semana.

Assim, os professores recém-saídos das salas de aula das instituições formadoras de docentes, podem-se deparar com turmas que não querem nem saber de estudar, e que apresentam, ainda, sérios problemas educacionais e sociais. “A preocupação maior é de mostrar aos professores que o primeiro papel deles será o de ama-seca de um grupo de alunos cativos e turbulentos” (TARDIF, 2002. p. 83). Além de se depararem com esses tipos de colégios, ainda têm que aprender a trabalhar dentro do sistema organizacional da instituição.

> Eles são iniciados numa burocracia que tenta regular e rotinizar tanto os alunos quanto os professores, a fim de que tudo funcione sem embaraços. Os professores devem conformar-se estritamente às regras impostas pela administração, a fim de poderem ser agentes mais eficientes da transmissão dessas regras aos alunos. (TARDIF, 2002. P.83).

Os professores iniciantes normalmente começam como PSS. Ao acabarem a graduação, saem em busca de emprego, como os professores pesquisados citaram, normalmente no setor educacional público. Anualmente, como já citado, ocorre a distribuição de aula, cabendo aos docentes recém-formados as escolas que sobram. Além disso, assinam contrato anual, ou seja, no final de cada ano estão desempregados, esperando que no próximo ano consigam aulas novamente.

Dessa forma, os professores não conseguem ter uma ligação por muito tempo com a instituição, com os profissionais que ali trabalham e nem com os alunos, pois

quando começam a se adaptar a turma e ao local de trabalho, acaba o contrato e eles são colocados em outro lugar, tendo que começar novamente todo o processo de conhecer os profissionais, se integrar com os alunos.

> Uma primeira dificuldade vivida pelos professores em situação precária diz respeito a impossibilidade de viver relação seguida com os mesmos alunos. Este problema ocorre particularmente com os suplentes ocasionais ou ainda com os professores em situação precária que obtêm vários contratos sucessivos num mesmo ano letivo. Os professores ensinam aqui e acolá, perdem “suas turmas” para irem assumir outras e sentem-se frustrados por perderem turmas com as quais se haviam habituado e com as quais estavam indo bem. (TARDIF, 2002. p. 91).

Mostrou-se a partir da pesquisa que ao ficar como PSS, o professor iniciante sabe que terá de assumir o que o Núcleo Regional da Educação designar, normalmente fechar quarenta horas de aulas, mesmo que não seja no mesmo colégio, tendo que trabalhar geralmente em dois ou três colégios diferentes para fechar a carga horária, com diferentes turmas e séries. Também ocorre, algumas vezes, do professor ter que assumir aulas de outras disciplinas, dentro do que a sua grade de formação possibilita. Por exemplo: um professor formado em História pode assumir aulas de Geografia, Filosofia e Sociologia. Assim, o professor ainda se depara com uma disciplina com a qual não tem muito domínio e tem que ensiná-la para turmas difíceis.

> As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar. Diante dessas mudanças, os jovens professores dizem estar sempre num perpétuo recomeço, tanto no que diz respeito à preparação do material e das aulas quanto em relação à compreensão da matéria, ou do próprio programa, e à aprendizagem que isso implica, o que exige deles um grande investimento de tempo e energia para poderem cumprir suas tarefas. (TARDIF, 2002. p.91).

TARDIF (2002) complementa, ainda, sobre a dificuldade do trabalho dos professores que passam de uma série para a outra, pois para os que têm mais experiência, isso já é comum, mas para os recém-formados isso se torna uma dificuldade, pois são idades diferentes, turmas diferentes, modos de agir, de pensar que se diferem entre si, e eles têm que acompanhar essa mudança. Além disso, têm poucos minutos para trocar de sala, mudar todo seu comportamento para se adaptar a turma que irá lecionar – e isso acontece de cinco a seis vezes por período – e os professores têm que se moldar a necessidade de cada turma.

> Em suma, de uma série para a outra, há todo um esforço a ser feito para reorganizar conteúdos, adaptar a matéria e torná-la interessante em função da nova clientela.
> É também uma questão de atitude e de adaptação à linguagem, pois cada faixa etária possui suas próprias características as quais o professor, em seu ensino, não pode ficar indiferente. Segundo as palavras de um professor, passar de uma série para a outra exige toda uma mudança de atitude e de linguagem: ora é preciso ser muito severo e ora um pouco mais tolerante, conforma a série (e, por conseguinte, conforme a idade) dos alunos. (TARDIF, 2002. p. 92).

Após a explicitação da primeira fase da iniciação docente, que passa da magia do idealismo para a realidade, destacar-se-á, a seguir, a segunda fase, distinguida por EDDY (1971) e mencionada por TARDIF (2002).

> O grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas. Os novatos são também inteirados a respeito do sistema informal de hierarquia entre os professores. embora não sendo reconhecido pela administração, esse grupo, em particular aqueles que estão no topo dessa hierarquia, exerce uma profunda influência sobre o funcionamento cotidiano da escola. Os novos professores, principalmente os mais jovens, compreendem rapidamente que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controle de vários subgrupos acima deles. Em contato com esses grupos, eles ficam por dentro de elementos como a roupa apropriada, assuntos aceitáveis nas conversas e qual o comportamento adequado. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não-acadêmicos, representam um segundo choque com a realidade para os novos professores. É na famosa (ou infame) sala dos professores que essas normas são inculcadas e mantidas. (TARDIF, 2002. p. 83).

Aprendem, em pouco tempo, como devem se comportar, quais são as salas difíceis de trabalhar, que normalmente são as deles, quem são os alunos que são problemáticos, que possivelmente estarão dentro de suas turmas, com que roupa devem trabalhar para não chamar a atenção, e, para as mulheres, não despertarem a atenção dos alunos com brincos e pulseiras, além da maneira de se portarem dentro da sala. “Nunca entre já de começo mostrando os dentes, senão eles nunca mais vão te respeitar”, é isso que se observou, através da pesquisa, dentro da sala dos professore.

Ainda, além de serem os últimos a escolher as aulas na distribuição, o pior horário também fica com os professores iniciantes. Eles são os “tapa-buracos”, aqueles que têm duas aulas em um dia – sendo que uma é a primeira e a outra a última da manhã ou da tarde – e uma no outro.

> Essa realidade também é apontada em outras pesquisas que focalizam o professor iniciante. Veenman (conforme discussão de Guarnieri, 1996)

> afirma que um dos fatores que contribuem para o “choque de realidade” em professores iniciantes é o fato de serem alocados para as classes difíceis. Segundo Gonçalves, os professores consideram os piores anos do exercício profissional o início e o final da carreira.(FREITAS, 2002, p.161).

Todo ano o professor iniciante tem que demonstrar o seu trabalho, provar que trabalha bem, pois no ano seguinte corre o risco de não ser contratado. Os professores iniciantes sempre têm que provar que são bons, e para os concursados só o fato de eles serem permanentes já define que são bons. “Como professora contratada, a gente tem que provar que um dia vai ser boa. É como se as pessoas fossem contratadas porque não são boas. Os bons são permanentes, os outros são contratados. É como se tivessem feito dois compartimentos.” (TARDIF, 2002, p. 96).

Após essa segunda fase, descrita nos parágrafos acima, o professor entra na terceira, que é o reconhecimento real do que são os alunos, os quais “[...] não correspondem à imagem esperada ou desejada, estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos a aprender” (TARDIF, 2002. p. 84).

Essa é a pior das fases que o professor iniciante passa, pois todas as outras seriam superadas se essa não existisse. Os alunos atualmente não têm nenhum interesse pela educação, são mal educados e ameaçadores, e os professores, ao se depararem com esse tipo de educando, não têm nada a fazer além de seguirem conselhos de professores mais experientes que trabalham com esses alunos e não fazem nada para mudar a situação.

A minha pesquisa mostrou que os professores iniciantes, não sabem o que fazer, pois na sua formação não foram preparados para enfrentar essa realidade, e se vêem no meio de um mundo no qual não sabem lidar e têm que aprender com a ajuda daqueles que, muitas vezes, já estão desmotivados há anos.

Em pesquisa realizada no Canadá TARDIF (2002) constatou que ocorre uma segunda marcação na evolução da carreira docente, que corresponde a duas fases. A primeira fase é a de exploração, de um a três anos, na qual o professor escolhe e decide se é isso mesmo que ele quer como profissão, passa por aprovações de outros professores, alunos e da própria instituição. Alguns acham fácil, encantadora, desafiadora essa fase, enquanto outros a acham difícil, e é por isso que alguns

professores iniciantes largam a profissão, por não conseguirem se adaptar a essa primeira fase.

A segunda fase é a de "[...] estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão" (TARDIF, 2002 p. 85), Nessa fase, o professor já esta mais seguro de sua capacidade e já é reconhecido pelos outros membros da instituição escolar, sendo que, por ter domínio de turma e de conteúdo, começa a ter um melhor equilíbrio profissional. Neste sentido, os resultados obtidos com a pesquisa mostrou que a situação dos professores passam por essas mesmas fases, as vezes com menos tempo de duração.

Passar por essas fases é de total importância, pois é com a prática que se aprende a lidar melhor com as situações-problema. Para Tardif

> Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma no próprio trabalho. Ao estrearem na sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (2002, p. 86),

O autor complementa que:

> É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. (2002, p. 86)

Esses anos iniciais darão ao professor uma grande experiência e uma firmação profissional, já que depois de quatro anos de formação inicial, agora ele terá a prática e, conseguindo integrar a esta o necessário da teoria já aprendida, irá buscar na prática o que lhe falta de teoria. Para muitos pesquisadores da educação, os anos iniciais de docência são tão importantes que não se está dando o devido valor para eles, o que leva esse assunto a ser tema de pesquisa para teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados.

2.3 TRABALHOS E PROJETOS ENVOLVENDO OS PROFESSORES INICIANTES

Por ser uma situação complicada a dos professores iniciantes, vários trabalhos, artigos e teses são feitos enfocando esse tema. Para Papi e Martins (2009), nos anos de 2005 até 2007, vários grupos de trabalhos discutiram sobre o trabalho do professor iniciante.

> Nesse sentido, as preocupações norteadoras das pesquisas sobre formação de professores têm se ampliado cada vez mais, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas englobando, também, temáticas relacionadas com os professores principiantes e os professores em exercício. (NONO, MIZUKAMI, 2006, p.383).

No quadro[18] abaixo se apresenta uma exposição dos trabalhos e dos temas e em que lugares foram apresentados.

GRUPOS DE TRABALHO	28.ª REUNIÃO TRABALHOS E PÔSTERES	29.ª REUNIÃO TRABALHOS E PÔSTERES	30.ª REUNIÃO TRABALHOS E PÔSTERES
GT 04 – DIDÁTICA	-Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa (T1)	-Da formação à profissão: o espaço social do conhecimento prático/profissional (T7)	
GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	-Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental (T2) -Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED (T3) -Aprendendo a ensinar e a ser professor:	-Processos de formação de professoras iniciantes (T8) -A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características (T9) -Por uma Política Educacional comprometida com	-A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil (T11) -Os formadores de professores e a constituição do *habitus* profissional (T12) -Movimentos construtivos da docência superior: delineando

[18] Quadro retirado do artigo *Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas*, da **Revista Semestral da Faculdade de Educação**- UnB, Linhas Críticas.

	contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física (T4) -Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes (T5)	o início da carreira docente enquanto projeto coletivo (T10)	possíveis ciclos de vida profissional docente (T13) -Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional (T14)
GT 14 – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? (T6)		

QUADRO IV- *Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas*

A preocupação com o professor iniciante vem há muito tempo perturbando a cabeça de diversos pesquisadores, pois a maioria deles nota a dificuldade dos docentes recém-formados no começar a sua prática na docência.

> As pesquisas sobre *professor principiante* têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente, centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que iniciam a carreira, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, papel da escola na aprendizagem profissional do iniciante. Pesquisas sobre *desenvolvimento profissional* analisam processos de mudança vividos pelos professores a partir de dimensões organizacionais, curriculares,didáticas e profissionais, sendo desenvolvidos estudos sobre a dimensão pessoal de tais processos e sobre a aprendizagem dos docentes como pessoas adultas. (NONO, MIZUKAMI, 2006, p.384).

Muitos são os pesquisadores que se dispõem a buscar as causas das dificuldades dos professores iniciantes, tanto docentes recém-formados, que por suas dificuldades procuram pesquisar sobre o que é difícil para si e para o outro, quanto pesquisadores e autores mais experientes, que ao notarem a dificuldade dos iniciantes vão em busca de soluções para ajudar quem necessita de um caminho seguro para poder começar a construir o seu por conta própria.

> Veeman (1988), apud Guarnieri (1996), analisou 91 estudos realizados em diferentes países, e entre os problemas mais sérios que os professores iniciantes enfrentam, aparece em primeiro lugar a questão da disciplina, pelo

> motivo dos iniciantes não conseguirem explicitar regras e procedimentos para a classe. Em seguida, a motivação dos alunos, a dificuldade em lidar com as diferenças individuais e em avaliar a aprendizagem. (ROCHA).

Além de trabalhos sobre o professor iniciante, algumas instituições de ensino já começaram a criar programas de acompanhamento ao recém-formado, sendo que esses programas são aplicados somente em nível superior e em algumas instituições do ensino básico que têm melhores condições financeiras, normalmente instituições privadas, como aquelas pesquisadas.

Entre esses programas, têm-se o de *coaching*, que para Zenker (2006) termo de origem inglesa que significa tutor, treinador, e tem o sentido de orientar pessoas. O trabalho de *coaching* começou a ser feito no esporte, em que uma pessoa fazia o acompanhamento profissional do atleta para que esse desenvolvesse melhor suas habilidades. Nas instituições de ensino esse projeto tem o sentido de acompanhamento do desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Além dos projetos de *coaching*, existem algumas instituições de ensino que desenvolvem projetos de mentores para os professores iniciantes, para que estes tenham um acompanhamento nos primeiros anos da docência.

> As atividades do Programa de Mentoria junto às professoras iniciantes tiveram início em março de 2005. Em um primeiro momento o trabalho caracterizou-se pela realização de sondagens, aproximações, levantamento de necessidades, criação de linguagem comum entre mentora e professora iniciante e entre as diferentes mentoras e o conjunto das professoras iniciantes. O seu desenvolvimento caracteriza um processo circunscrito – implicando ações de diversas naturezas por parte das mentoras e professoras iniciantes e envolvendo, dependendo do caso, os alunos das professoras iniciantes. São originadas a partir das dificuldades práticas enfrentadas pelas professoras, as quais são relatadas por elas. (MIGLIORANÇA, MARTINS, TANCREDI, MONTEIRO, LEAL. 2010, p.4).

É importante para o ensino que as instituições tenham um pensamento de transformação. Esses programas, desenvolvidos por elas, têm o pensamento de inovação e ajudam aos professores que podem e desenvolvem um trabalho mais reflexivo, porque têm auxílio para trabalhar todos os campos necessários na educação, mesmo aqueles que foram falhos na sua graduação.

> Para atuar como último elo do processo de formação do indivíduo, realizando coerentemente essa tarefa é imperativo que as escolas de ensino superior identifiquem as necessidades dos diferentes atores. Conhecendo as reais necessidades dos agentes atuantes no mercado de trabalho e o perfil dos alunos ingressantes é possível analisar e propor ferramentas atuais e

> aplicáveis à realidade, que somem eficientemente no desenvolvimento de habilidades e competências que permitam uma interface mais eficaz entre os envolvidos nesse processo. (NOVAES, FILHO, MOURA, PENNISI, 2009, s.p.).

Diversos países, principalmente os europeus, já estão investindo no acompanhamento dos professores iniciantes. Papi e Martins (2009) descrevem que no ano de 2007 houve uma conferência, em Portugal, sobre a Política de Formação de Professores Iniciantes, na qual ficou decidido que:

> **II. Período de indução**
> *'Todos os professores participam num programa de integração na profissão eficaz ao longo dos três primeiros anos em funções/no exercício da profissão'* (p. 13).
> Na recente reforma da regulação do acesso à docência em escolas públicas (2007) ficou exarado que no ano probatório, já referido, o professor é apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor já titular que, preferencialmente, possua formação especializada na área de organização e desenvolvimento curricular ou de supervisão pedagógica e formação de formadores. Ainda que não o designe como tal, pode considerar-se que esta reforma consagra o período de indução para desenvolvimento profissional dos novos professores. (PAPI e MARTINS, 2009, s.p.).

Como já relatado acima, são poucas as instituições de ensino que têm projetos de acompanhamento de professores. Estes, na maioria das vezes, chegam nas escolas e são jogados dentro de uma sala, sem saber o que fazer, sem acompanhamento nenhum, e isso não acontece apenas com profissionais da educação, pois alguns recém-formados de outras áreas também sentem falta de um acompanhamento inicial, apesar de que algumas empresas já estão adotando esses projetos.

> Contudo, é inexpressivo o número de entidades abertas a esta perspectiva, o que é muitas vezes difundido pela mídia, em periódicos semanais de circulação nacional, onde comentários, críticas e sugestões de dirigentes empresariais brasileiros às nossas escolas de ensino superior sinalizam a necessidade de que haja uma qualificação plena de seus formandos para atuar no mercado de trabalho. (PAPI e MARTINS, 2009, s.p.).

Para pesquisadores e autores que tratam sobre o assunto Professor Iniciante, ocorre a necessidade de um "acolhimento" do professor nos primeiros anos de docência, com o acompanhamento de um supervisor ou mesmo de um professor mais experiente, para que esse sane as dúvidas e aconselhe esse docente recém-formado. Salientam, também, a importância de que esse professor trabalhe em apenas uma instituição de ensino, visto que, pelo menos nos primeiros anos, ficaria mais fácil dele se adaptar ao sistema educacional.

> Mizukami et al. (2002) destacam o fato, embora não se refiram especificamente ao professor iniciante, de que os professores precisam fazer parte de uma comunidade de aprendizagem – trabalhando com os pares, recebendo apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas, discutindo suas práticas escolares com outros profissionais que possam oferecer sugestões – que constitua fonte de apoio e de idéias. (NONO, MIZUKAMI, 2006, s.p.)

A estrutura educacional e as pesquisas revelam, ainda, outras necessidades e outros métodos de tentar resolver os problemas que aparecem com os professores iniciantes.

> Assim, tentar compreender como se estrutura a escola, que posição o professor iniciante ocupa, ou poderia ocupar, em que situação se encontra dentro da estrutura de poder da escola, quais os espaços possíveis de investimento que ela oferece, qual ou quais os princípios de diferenciação que funcionam como princípio de distinção entre os professores e como esse campo de forças e de lutas entre as posições contribui para a manutenção ou transformação social, ofereceu-nos pistas importantes para compreendermos como se estrutura a carreira do professor iniciante. (FREITAS, 2002, s.p.).

Para achar soluções construtivas para esses vários problemas que encontram, esses professores iniciantes buscam ajuda de outros professores e de cursos que venham trazer algo a mais para sua prática. Essa busca, no entanto, não é só feita pelos iniciantes, pois até mesmo os professores com mais experiência notam que o mundo está mudando, e que há a necessidade de acompanharem todas as transformações sociais e culturais que vêm acontecendo.

Com todas essas mudanças que estão ocorrendo, começa a soar nas cabeças dos professores a pergunta: “o que fazer?” Muitos acabam deixando de lado essa questão e não se preocupam; outros, no entanto, mais preocupados com o futuro da educação, ficam tentando responder essa pergunta e saem em busca de alternativas, tais como a participação em cursos, congressos, seminários, pós-graduação, entre outros, para poderem acompanhar todas as mudanças, ou pelo menos tentar. E este é o assunto do próximo capítulo, em que se discutirá o pensamento sobre essa formação continuada do professor em busca da melhoria do ensino.

3 PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

> En el ámbito educativo, ampliamente considerado, es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias (y por supuesto aquí incluyo las de la educación), los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo. (IMBERNÓN, 1994, p.7)[19].

Como já destacado nos capítulos anteriores, os professores iniciantes têm dificuldades que são percebidas no início de sua prática docente, decorrentes, muitas vezes, de uma formação inicial falha, ou de falta de acompanhamento nos primeiros anos em sala de aula. O que é certo, atualmente, é que os professores iniciantes não devem mais ficar esperando milagres acontecerem, e que as respostas para a resolução de seus problemas caiam do céu. A maioria dos docentes, iniciantes ou experientes[20], estão buscando respostas em especializações, e o próprio sistema educacional já notou também que é necessário um auxílio aos professores para que eles possam transpor suas dificuldades, disponibilizando cursos e formações no começo de cada ano letivo. "[...] en los últimos años [...] la formación del profesorado ha constituido un foco de atención primordial dentro de las cuestiones didácticas". (IMBERNÓN, 1994, p.24)[21].

A formação continuada pode ser entendida de várias maneiras, por isso, antes de se discutir esse assunto, é importante trabalhar alguns conceitos gerais, os quais serão citados a seguir, de acordo com um panorama terminológico proposto por Imbernón (1994).

---

[19] Tradução livre: "No âmbito educativo, amplamente considerado, é já um lugar comum destacar a necessidade da formação permanente do professor de todos os níveis, necessidade que se justifica sobretudo pela evolução e o progresso das ciências (e aqui incluo as da educação), as mudanças sociais e culturais, os questionamentos contínuos e a absolescência dos conteúdos do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores no sistema educativo".

[20] Trabalho a expressão *experiente* designando professores com mais tempo de serviço.

[21] Tradução livre: "[...] nos últimos anos [...] a formação dos professores se constituiu num foco de atenção primordial dentro das questões didáticas".

TERMINOLOGIA	CONCEITO
Educação de Adultos	“Considera a educação para adultos como uma educação pós-escolar que afeta as pessoas que não realizaram nenhum tipo de estudo posterior à escolarização primária, sendo seu objetivo uma ação supletiva, reparadora e até substituta de um ensino primário efetuado com baixo rendimento e incluindo práticas não cursadas.” (Tradução Livre, p. 15).
Educação Permanente	“Segundo a UNESCO, este conceito leva implícito que a educação não é um acontecimento que se dá de repente ou que está confinado a um ciclo inicial da educação continuada, iniciada na infância, mas que constitui todo um processo ao longo da vida. A vida em si mesma é um processo de aprendizagem. A educação permanente abrangeria, pois, as experiências tanto intencionais como acidentais da aprendizagem.” (Tradução Livre, p. 16).
Aperfeiçoamento de Professores	“Segundo a UNESCO, o aperfeiçoamento de professores é um processo dirigido à revisão e à renovação do conhecimento, atitudes e habilidades previamente adquiridas, que está determinado pela necessidade de atualizar os conhecimentos como consequência das mudanças, avanços da tecnologia e das ciências.” (Tradução Livre, p. 17).
Formação continuada	“Refere-se às atividades que permitem o indivíduo desenvolver conhecimentos e capacidades ao longo de sua vida e aperfeiçoar-se posteriormente a sua educação básica ou universitária.” (Tradução Livre, p. 17).

QUADRO V- Conceitos gerais de terminologias sobre Formação Continuada

Dentre esses conceitos, trabalhou-se com a Formação Continuada destacando a busca dos professores pela sua formação permanente em universidades e instituições de ensino, para as quais, na maioria das vezes, acabam deixando algumas aulas ou extrapolando seu próprio tempo, trabalhando quarenta horas e ainda fazendo especialização ou pós-graduação. Falou-se, ainda, da formação continuada em serviço, aquela que é disponibilizada dentro das escolas, para trabalhar as questões referentes às dificuldades do ensino. A educação permanente, também foi abrangida, pois muitos dos conhecimentos práticos que o professor pode desenvolver, em alguns casos, podem não ser intencionais; assim, não se pode deixar de destacá-los, e ainda falar sobre o aperfeiçoamento dos professores.

Ao se analisar o conceito das respectivas terminologias, na atualidade, a maioria dos professores fazem a utilização de todas, unindo-as, transformando

aperfeiçoamento de professores, formação continuada e permanente em um só processo de aprendizagem. Nesta dissertação, não foi tratado sobre a questão da Educação de Adultos, mas não se pode deixar de destacar a importância que ela também tem na atualidade, mas como não faz parte desta pesquisa, não será mencionada.

Ao se destacar a formação continuada do docente, analisar-se-á o que os autores e pesquisadores discutem sobre a importância e as dificuldades dos professores que buscam auxílio em cursos para resolver seus problemas dentro de sala de aula, e o que as instituições estão fazendo a respeito da contínua formação de seu quadro docente.

A LDB 9394/96 também registra a importância da busca constante pelo conhecimento pelos docentes:

> Desde o ponto de vista de políticas públicas, a formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDB 9394/96 (estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor. Esses horários, segundo a normativa legal, são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na "íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço." No Art. 13, inciso V se enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (PRADA, 2006, p.1).

Ao se deparar com toda a dificuldade que existe em uma sala de aula, o professor iniciante se vê em uma encruzilhada: seguir em frente da mesma forma ou buscar métodos e formas para encontrar soluções para os seus problemas? As dificuldades que se apresentam aos professores não são só de questão prática, dentro de sala de aula, mas também de concorrência, porque desde o início o professor recém-formado percebe que, se não fizer cursos de qualificação e especialização, na busca por um título, será deixado por último nas filas de seleção.

Nóvoa (1992) explicita que existem formas diferentes de formação continuada:

> 1-Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós-graduação ou mesmo na graduação.

> 2-Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.
> 3-Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.
> 4-Forma interativa-reflexiva – as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos formadores. (s.p)

Essas formas também representam os tipos de formação continuada que se têm no sistema educacional brasileiro. Por isso, ao se falar sobre o professor iniciante e sua formação continuada, não se pode destacar, apenas, sua formação em serviço porque, em alguns casos, ela não acontece em serviço – na verdade o docente tem que, algumas vezes, optar entre o serviço e a sua formação continuada.

Deve-se especificar também a diferença entre educação continuada e formação continuada, como já pré-conceituado acima: a educação permanente ou continuada, segundo Imbernón (1994), é todo o processo cultural que se aprende no decorrer da vida, principalmente os que se integram em sistemas educacionais; já a formação continuada é a que vem após a formação inicial, e é relacionada com a ocupação profissional. Dessa forma, a educação permanente está mais ligada a educação permanente de adultos e a formação permanente tem ligação com um aperfeiçoamento profissional.

O professor, ao buscar a formação continuada pela necessidade que sente em resolver problemas e desenvolver sua práxis, opta pela continuidade nos seus estudos, no que é relacionado com a sua prática. No caso do professor iniciante, é bem mais do que uma procura, é uma desesperada busca por respostas aos problemas que não foram citados na sua formação inicial e aos quais o docente se deparou ao começar a lecionar. Assim, o professor precisa de ajuda, e é essa ajuda que ele espera ter na formação continuada.

Importante destacar que não é apenas pelas dificuldades encontradas e pela falta de experiência prática dos professores iniciantes que a formação permanente tem que ser constante, mas sim porque as mudanças na sociedade são constantes, e

a educação faz parte dessas transformações que vêm acontecendo, e o professor não pode ficar fora disso.

> [...] como o início da carreira docente é difícil [...] é necessário, então, incluir formas de apoio e orientação aos professores iniciantes, no sentido de facilitar-lhe seu início de carreira; prepará-los para que possam responder aos desafios do trabalho docente na Escola; e dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível. (FRANCO, 2003).

Essa formação do professor é necessária e não apenas para os professores iniciantes, mas para todos, pois a formação continuada desenvolve, ou deveria desenvolver[22], alguns objetivos importantes para a educação. Imbernón (1994) destaca alguns deles: melhorar as competências profissionais do corpo docente, de todo o grupo e individualmente; ampliar a experiência de um professor a partir do aperfeiçoamento; desenvolver o conhecimento e o enfoque profissional; e ampliar o conhecimento pessoal e geral do professor. É para alcançar alguns desses objetivos, entre outros, com cunho mais individual, como promoção e aumento de salário, que os professores buscam a formação continuada.

Para Ribas,

> Ao se afirmar a importância da atitude reflexiva tem-se que considerar que, na maioria das vezes, a formação acadêmica pela qual o professor passou não o preparou para a referida prática, mesmo porque a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional, [...]. Assim, são prementes ações que instrumentalizem o professor para continuar o desenvolvimento da formação profissional, para o que se defende uma prática formativa continuada e em serviço que articule a formação reflexiva do professor. (2004, p. 123-124),

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica construtiva, ocorre a necessidade de uma constante busca pelo conhecimento e, para isso, a formação continuada é um ferramenta que atualiza e aperfeiçoa a teoria e a prática do docente. “A prática pedagógica, pela singularidade, torna necessária a formação continuada do professor, permitindo-lhe debruçar-se sobre o trabalho e buscar respostas às questões que se lhe apresentam.” (RIBAS, 2004, p. 126).

Importante frisar, no entanto, que a formação continuada não é perfeita, pois, assim como o resto do nosso sistema educacional, ela tem problemas que deixam de

[22] Os problemas da formação continuada serão destacados mais à frente, neste mesmo capítulo.

desenvolver esse professor reflexivo e essas mudanças das quais a educação tanto necessita.

> Muitos programas de formação contínua de professores atuam na dimensão escolar, visando essencialmente atualizar os professores, dando-lhes acesso às novas discussões do âmbito educacional. Essa modalidade, classicamente utilizada, estrutura-se especialmente através de cursos e palestras que envolvem grupos de professores, mas sobre a crítica de pouco contribuir para o real crescimento profissional de seus professores. Segundo Demo (2002, p. 83-84), "os professores fazem alguma coisa de vez em quando, como participar de semanas pedagógicas, escutar alguma conferência [...]. o problema não estaria aí. O problema está na aprendizagem que não comparece [...] porque escutar o conhecimento alheio não é aprendizagem." (RIBAS, 2004, p. 126).

Assim ocorre a busca por diversos métodos para a melhoria da nossa prática diária, mas alguns desses métodos não desenvolvem uma real qualidade para o cotidiano escolar do docente, pois não englobam a realidade ao qual o professor está inserido. E é sobre essas dificuldades que discutire na continuidade do texto.

3.1 DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA ATUALMENTE

Durante muito tempo destacou-se a necessidade de o professor ser um constante aprendiz, para que não fique parado dentro de conhecimentos retrógrados. A sociedade vem se transformando e o docente precisa acompanhar as mudanças e participar delas. Paulo Freire já destacava, há muito tempo, a importância desse aspecto, o de sempre estar buscando no professor,

> [...] fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

A pesquisa mostrou que são muitos os problemas destacados pelos professores ao procurarem a formação continuada ou participarem das formações que são disponibilizadas pelas instituições. Muitos estudiosos, por não perceberem mais a importância da maioria das formações continuadas, acabam perdendo as esperanças na educação, e deixando de participar de congressos e cursos. Alguns cursos de formação são tão superficiais que os professores já perceberam que não

lhes serve para nada, deixando os defensores da formação permanente, por sua vez, desencantados por verem o que tanto defenderam ser utilizado de maneira errada ou ineficiente.

Através da pesquisa notou-se que a maioria dos docentes só se preocupa com sua prática diária, de entrar na sala de aula, fazer seu serviço e, em casa, depois de tantos afazeres – correção de provas e trabalhos – o que eles querem é só descansar. Assim, a participação em grupos de estudos é pequena e a leitura científica também é deixada de lado pela grande maioria.

> Quando olho ao redor dos pátios das escolas, dos institutos e das cantinas das universidades, vejo poucas mudanças, uma maior desmobilização do setor educativo, as revistas educativas vendem menos e reduzem suas tiragens, assim como a leitura de textos de caráter pedagógico, o que traz como conseqüência pensar que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não lêem, ao menos não o suficiente. Também, muitos formadores, formadores de opinião, desapareceram do mapa profissionalizante ou divulgador (atos, jornadas, congressos, debates... (IMBERNON, 2000, p.13)

Como vi nas pesquisas a causa dessa desmotivação não é apenas pela dificuldade de inserir a educação no cerne das transformações, mas pelo fato de o professor não ser nem reconhecido pelas mudanças e nem bem remunerado pelo seu trabalho. Dessa forma, acabam desistindo da busca pelo conhecimento, pela falta de motivação dos colegas, da instituição e do próprio sistema educacional nacional. Para Imbernón (2000, p. 14), “[...] o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus docentes. E muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo, com seus docentes mal remunerados”.

Em um país em que os professores não são bem pagos pelo trabalho que desempenham, estes não tem vontade ou disponibilidade para buscar por informações. Na maioria das vezes, não têm tempo, pois, para ter um salário melhor, acabam por trabalhar até sessenta horas semanais, o que faz com que, ao chegarem em casa, estejam extremamente cansados para pensar em ler ou participar de cursos, até pelo fato de que ainda têm as tarefas de casa, como cuidar de filhos, da casa e da família – tanto para professores como para professoras.

E mesmo que alguns deixem de lado a falta de tempo e de uma remuneração mais justa, e, por interesse ou necessidade, busquem os cursos de formação continuada ou participem dos que são disponibilizados, acabam não passando por

muitas mudanças, visto que a maioria desses cursos está despreparada para recebê-los e ajudá-los na prática da transformação.

> [...] assim o professorado reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos e, sobretudo, a inovação surge como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá?). E as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas hão de partir de pressupostos diferentes e de colocar tudo em quarentena. O professorado fica com medo e não se atreve. (IMBERNÓN, 2000, p. 15).

Os professores participantes da pesquisa destacaram que muitos dos cursos de formação continuada não são introduzidos no meio real em que os professores estão inseridos. Dessa forma, acabam por não fazerem parte de um caminho de transformação e, na verdade, só enchem o professor de mais teorias, as quais não irão fazer nenhuma diferença na vida profissional deste professor. O que acaba acontecendo, infelizmente, é que a busca por esses cursos de formação continuada é apenas pela titulação e não pelo conhecimento que nele será desenvolvido.

> [...] muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professorado médio que não existe. (IMBERNÓN, 2000. p. 34-35).

O que é interessante é que, de acordo com a pesquisa, em um tempo em que fala-se tanto em deixar de lado a transmissão de conteúdo e a generalização na educação, o exemplo que os professores tem dos formadores de docentes, nesses cursos de formação continuada, é bem este: de transmissão e generalização. Acontece, então, que o professor, que já está cansado com sua prática diária, se cansa mais ainda em sentar em uma sala de aula e escutar um professor falando o tempo todo sobre coisas que ele não utilizará para nada, pois a situação em que ele está inserido é bem diferente da qual o formador está discursando.

Durante muito tempo os docentes responsáveis por cursos de formação de professores acreditavam que todo professor tivesse os mesmos problemas, o que levava à criação de teorias para a resolução desses problemas e, estas soluções, eram aplicadas como formação para todos os professores. Para Imbernón

> [...] historicamente, os processos formativos realizam-se para dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões. Tenta-se solucionar problemas que, se supunha, todo o professorado tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que os especialistas, no processo de formação, apresentam. (2000, p. 49),

Imbernón (2000) destaca, ainda, que a descontextualização dos cursos de formação de professores é a grande responsável pela falta de mudança na área educacional. O professor, ao buscar sua formação continuada, está imbuído de vontade de mudança, pois se não fosse por isso não perderia seu tempo para ver uma coisa que já sabe ou que nem passa perto de sua realidade. Assim, ao se deparar com um formador especialista, que não conhece nada além daquilo em que está discursando, que não conhece a realidade de seus educandos[23], e fala sobre algo que não tem nada de concreto ou consistente com a prática ou com os problemas diários que ele enfrenta, esse professor apenas escuta e isso pode causar desilusão.

O gasto de tempo e, na maioria das vezes, de dinheiro para algo que não lhe acrescentará em nada, desmotiva o professor, pois é como dar um curso para uma comunidade ribeirinha que vive da pesca sobre industrialização tecnológica na China, ou seja, eles não terão interesse e não utilizarão para nada, alguém se manterá atento durante alguns minutos, mas nada que seja possível de mudança.

Assim como em outros países como a Espanha no Brasil ocorre a contratação dos chamados *experts*[24] acadêmicos, os quais são contratados pela rede pública de ensino ou por cursos rápidos de formação continuada. Esses *experts* são especialistas em determinados assuntos gerais, dos quais em algum momento e em algum lugar já foi problema da educação.

> Este tratamento da formação como um problema genérico gerou um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento. Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o expert que estabelece o conteúdo e o desenvolvido das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam acrescentar em termos de conhecimento (por exemplo, explicar os princípios da aprendizagem significativa) ou o desenvolvimento de habilidades (por exemplo, os participantes mostrarão que sabem utilizar na discussão de

[23] Refere-se aqui aos professores que fazem formação continuada como educandos, pois a partir do momento em que estão aprendendo algo, estão sendo formados, eles passam a ser também educandos.
[24] Denominação empregada por Francisco Imbernón (2000).

> classe questões sem um esquema preestabelecido). (IMBERNÓN, 2000. p. 50).

Outro grande problema na educação é o tempo disponibilizado para a formação continuada e a validade real dessa formação sobre a prática. De acordo com Ribas

> A proposta de formação continuada de professores em serviço surgiu pela necessidade de sustentá-los no seu desenvolvimento como práticos reflexivos, já que os treinamentos, modalidade de formação mais comumente oferecida pelos sistemas de ensino, não dava conta de prepará-los nessa direção. (2004, p. 124),

A intenção e a vontade dos educadores e dos formadores de educadores, é que essa formação ocorresse em serviço, pois assim aliaria a teoria com a prática, sendo que as dúvidas diárias seriam sanadas durante a formação que a acompanha. No entanto, isso nem sempre é possível, visto que a maioria das formações em serviço não são muito ligadas à prática e nem utilizáveis. Assim, os professores que notam e querem acompanhar as transformações e fazer parte das mudanças acabam tendo que optar pela formação continuada fora do serviço, nas quais, muitas vezes, têm que abdicar de algumas horas de trabalho ou de algum colégio para poderem fazer sua formação.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná que se responsabiliza pelo ensino público, já está tomando medidas apropriadas para essa formação em serviço para os professores da rede pública. No entanto, o próprio documento relativo aos Referenciais para a Formação dos Professores – RFP reconhece alguns problemas na formação continuada:

> 1- [...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...].
> 2- [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo. (BRASIL, 1999).

Ao se perceber a necessidade de uma formação continuada mais condizente com a realidade dos docentes, os sistemas de ensino procuram, de alguma forma, sanar com a falta de formação para os professores do ensino público, assim a

secretária do estado do Paraná se responsabiliza em disponibilizar a formação necessária para esses docentes.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DISPONIBILIZADA PELO ESTADO DO PARANÁ

A formação continuada é um assunto debatido há muito tempo e com muita preocupação entre educadores, pesquisadores, formadores e autores da educação. O Ministério da Educação, que não pode ficar de fora dessa importante discussão, criou uma legislação vigente que destaca alguns aspectos muito importantes.

> No que se refere à formação continuada, a LDB define, no art. 63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter "programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". Além disso, essa mesma lei estabelece (art. 67, inciso II) que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação. Cabe destacar, ainda, a necessidade de que todo o pessoal (docentes e não-docentes) dos sistemas de ensino e, sobretudo, das escolas públicas sejam incluídos nessa modalidade de formação, visando melhorar a qualidade do processo ensino–aprendizagem. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001) estabelece objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o "padrão mínimo de qualidade de ensino". (OLIVEIRA, ROSA e SILVA, 2005, p.362).

A partir dessa legislação, no Estado do Paraná, os Núcleos Regionais de Educação, guiados pelo MEC, começaram a criar cursos de formação continuada para seus professores[25].

CURSO	O QUE É	OBJETIVOS
DEB Itinerante	Um projeto de formação continuada descentralizada, com os eventos sediados nos 32 Núcleos Regionais de Educação, possibilitando o contato direto da Secretaria de Estado da Educação por meio do Departamento de Educação Básica com todos os professores de todas as disciplinas da Rede Estadual de Educação, o formato foi realizado por meio de oficinas	Efetivar as Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Planos de Trabalho Docente. Nesse sentido, são discutidos os conteúdos estruturantes, básicos e específicos de cada disciplina, além de se abordarem o uso e a produção de materiais didáticos e a utilização das

[25] Informações retiradas do Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em:<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25>.

	disciplinares e oficinas com equipes pedagógicas.	novas tecnologias em sala de aula. Contribuindo, assim, para a qualidade do ensino das Escolas Públicas do Estado do Paraná.
Grupo de Estudos	Processo de formação continuada descentralizado, organizado pela SEED.	Possibilitar um amplo espaço de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação Básica da rede pública estadual.
Semana Pedagógica	A Semana Pedagógica se caracteriza como uma atividade descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve todos os seus trabalhadores.	Conferir mais agilidade a este processo e garantir o envolvimento de todos os profissionais da escola nos dias de formação continuada, para que as escolas organizem-se livremente para realizar seu planejamento anual. Essas podem incluir, por exemplo, atividades como: avaliar e compartilhar as ações em que está inserida, referentes aos Programas Viva a Escola, Mais Educação, PDE Escola; discussão do Regimento Escolar; revisões e/ou atualizações do Projeto Político-Pedagógico; Plano de Ação da Escola, entre outros trabalhos coletivos direcionados pela Secretaria de Educação. Nestes momentos, todo o coletivo dos profissionais das escolas deverá reunir-se para analisar e discutir uma série de questões, à luz dos textos disponibilizados pela SEED.
Simpósios	Simpósios referentes a cada uma das disciplinas desenvolvidas na Educação Básica.	Ampliar e atualizar os conhecimentos específicos de cada disciplina, bem como dos níveis de ensino, aprimorando os fundamentos teóricos dos professores.
Formação para Salas de apoio	Formação visando aperfeiçoar o trabalho docente já desenvolvido nas salas de apoio, a partir dos dados levantados.	Melhorar o desempenho dos alunos assistidos nesse espaço.

Escolha do livro didático (PNLD)	Discussão e análise, com os professores, das coleções avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.	Favorecer a implementação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.
Formação Folhas/OAC	Divulgação do projeto Folhas e do Objeto de Aprendizagem Colaborativa	Formar produtores e validadores em atividades conjuntas de produção e validação, por meio das quais os fundamentos teóricos do projeto e das Diretrizes Curriculares disciplinares sejam fortalecidos.
Formação para os agentes de execução	Formação de agentes de execução dos laboratórios de ciências.	Atender as exigências legais, bem como definir sua função no que se refere à preparação das aulas e manutenção do espaço físico.
Literatura e Ensino – Sabor do Saber	Eventos que visam estimular a utilização dos acervos bibliográficos literários que compõem as bibliotecas escolares.	Possibilitar aos professores de todas as disciplinas da Educação Básica o uso desse material no desenvolvimento de suas atividades docentes.
Formação para Educação Infantil	Orientação das equipes dos NREs e dos gestores municipais de educação sobre as questões relativas à Educação Infantil no Sistema Estadual.	Discutir os encaminhamentos teórico-metodológicos contidos no documento *Orientações para (re)elaboração e implementação, avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil*.
Formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Discussão das concepções de ensino, encaminhamentos e avaliação para os Anos Iniciais.	Fornecer fundamentos teórico-práticos para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.
NRE Itinerante	Continuação do DEB Itinerante. O NRE Itinerante foi realizado em 2009, por meio de oficinas disciplinares descentralizadas, ministradas pelos técnicos pedagógicos das equipes disciplinares dos NREs, que contaram com o apoio das equipes disciplinares do Departamento de Educação	Efetivar as Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Planos de Trabalho Docente.

	Básica para elaboração e discussão dos conteúdos disciplinares.	
Práticas Pedagógicas com a TV Multimídia	É o mais novo Programa de Formação Continuada e Produção de Material Didático do Departamento de Educação Básica, para os Profissionais da Educação do Paraná.	Viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Trata-se de produção de materiais pedagógicos enfatizando o uso de recursos de multimídia tais como, sons, imagens e vídeos.
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional	É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004	Proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

QUADRO VI- Cursos de Formação Continuada Disponibilizados pelo Estado do Paraná

Quando o estado disponibiliza estes cursos de formação continuada abre oportunidades para que os professores das instituições públicas de ensino desenvolvam o seu trabalho, assim, podem optar por um curso que melhor oportunize e resolva em partes seus problemas. Os cursos em sua maioria têm como objetivo disponibilizar um crescimento teórico-metodológico para seus professores.

3.3 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já relatado nesta dissertação, a formação continuada tem muitos problemas, mas pesquisadores e autores de educação já buscam e discutem meios de melhorá-la. Para Imbernón (2000), no entanto, é necessário muito mais do que *experts*, o que se necessita para a formação continuada é a atuação dos professores na criação dos processos de formação, desde a organização dos cursos até a participação. Dessa forma, os professores trabalhariam em cima de suas dificuldades e buscariam pessoas que possibilitariam o seu crescimento durante o percurso da formação continuada. Para a formação fica o trabalho de dar aos protagonistas da ação a responsabilidade de sua formação e realização dos processos de mudanças.

Imbernón (2000) destaca, ainda, a importância de se dar autonomia às instituições de ensino, para que desenvolvam sua formação de acordo com os problemas referentes à sua realidade, passando a escola a ser o foco do processo ação-reflexão-ação, visto que a formação deve partir de necessidades reais, com ética, para resolver problemas e, para uma melhoria profissional.

Dessa forma, o professorado envolve-se na organização e a instituição tem que oferecer os meios para a formação ser completa. De acordo com Imbernón (2000, p. 56), "[...] tudo isso comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação estratégica e programas pesquisadores de intervenção educativa". O envolvimento faz com que os professores deixem de ficar apáticos e se tornem mais ativos na sua formação e no processo de transformação educativa.

Segundo Imbernón (2000, p. 39), a formação continuada trabalharia preocupada com:

> – Reflexão sobre a prática sobre um contexto determinado. [...]
> – A criação de redes de inovação. [...]
> – A possibilidade de uma maior autonomia na formação [...].
> – Partir dos projetos das escolas. [...]
> – Potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que "aprendam".

Todas essas questões proporcionariam ajuda, segundo Imbernón (2000, p. 41 a 43),

> – Uma mudança no tipo de formação individual. [...]
> – Teoria de colaboração como processo. [...]

- Uma formação não apenas em noções ou disciplinas [...] mas sim num maior conhecimento subjetivo. [...]
- Criar estruturas, [...] processo de comunicação [...] e intercâmbio de experiência. [...]
- Partir de situações problemáticas, [...] análise do coletivo, [...] unir formação com um projeto de inovação. [...]
- Combinar a atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica. [...]
- Desenvolver e incentivar uma cultura colaborativa no centro. [...]
- Uma nova formação deve estabelecer mecanismos de *desaprendizagem* para tornar a aprender.

Como destacado por Imbernón (2000), é necessário pensar e refletir dentro do contexto ao qual o professor está inserido, pois assim fica mais fácil e mais interessante a sua formação continuada. O professor vê os resultados e se sente animado em fazer parte dessa formação e, no momento em que se anima e vê resultado, começa a trocar experiências com outros professores, construindo uma rede de comunicação para a troca de experiências de sucesso e até resoluções de problemas. Na participação dentro do processo de formação, o professor reflete sobre sua prática e sobre o domínio da teoria, o que propicia que sua transformação se desenvolva com mais facilidade e participação.

A formação continuada deve partir da realidade do professor e da instituição escolar em que atua. Além disso, esta deve disponibilizar os meios para essa formação do professor, dando-lhe autonomia, para que ele participe de todas as etapas de seu processo de formação. Destaca-se, ainda, que essa autonomia não deve ser dada somente aos professores, mas também às instituições, pois estas, na maioria das vezes, seguem instruções estabelecidas pelo Ministério da Educação.

4 A DOCÊNCIA COMO ATO DE AMOROSIDADE

> "Déjeme decirle a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario autentico, sin esta cualidad". (Ernesto Guevara).

Depois de descrever nos capítulos anteriores sobre a importância para o professor de uma boa formação inicial, de um programa de acompanhamento nos primeiros anos de docência, e de sua formação continuada, não se poderia deixar de fora o que move a maior parte dos professores ao escolher tal profissão: o amor pela docência. Che Guevara, na citação acima, já destacava a importância do sentimento de amor quando se quer transformar, e é dentro dessa concepção que se trabalhará este capítulo, ou seja, destacando-se os sentimentos de amor pela escolha da profissão docente e o amor como um ato contínuo na prática dos professores.

Ao escolher a carreira docente, o jovem[26] é motivado por uma série de ideias, seja pelo exemplo de professores ou familiares docentes, ou até pelo comprometimento e interesse pelo conteúdo de uma disciplina. Cunha (1989), ao entrevistar professores e questionar o motivo da escolha pela docência, teve como resposta que fazia parte da tendência, a qual atualmente não está em questão, ou era "vocação das pessoas" – resposta ainda bastante utilizada – o amor pela docência. A vocação de ser professor e ensinar está, na maioria das vezes, entre as motivações primeiras para a escolha da docência como profissão. Outros ainda relatam o gosto pelo estudo e o "[...] domínio do conteúdo, a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente" (1989, p. 127).

O "bom professor" que, para Freire (1996, p. 86), "[...] é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma 'cantiga de ninar'". Logo, o docente deve ter muito mais do que a motivação de seus exemplos, o amor e a vontade. Ele tem que ter todo um desenvolvimento teórico e pratico acompanhado por formadores de professores.

---

[26]Usa-se aqui o termo *jovem*, pois é quase no final da adolescência que a maioria das pessoas prestam vestibular, consequentemente escolhendo sua profissão.

No entanto, o amor e a vocação não podem estar separados dos interesses materiais, não precisam ser dois planos diferentes, um deve completar o outro. Morin (2006, p. 26) destaca que durante muito tempo houve uma dissociação entre, “sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência”. Dessa forma, o que necessitaria ser complemento do outro, foi tratado muito tempo como algo separado. A formação teórica e prática é importante, mas os sentimentos que levam à escolha da docência e sua continuidade também devem ser respeitados.

Falar de amor é bem mais do que apenas falar de atitudes dentro de sala de aula. É, antes de tudo, falar de cooperação em busca de algo. É o amor que é desenvolvido entre professor e docência, entre professor e o conhecimento, entre o aluno e o ensino, entre pessoas e coisas, entre atos e objetivos. E tudo isso vem muito antes de se pensar nele, conforme explicita Boff que narra a origem do mito grego de Eros, o deus do amor:

> Notoriamente o amor é a força mais originária do universo. Segundo o mito, o amor é anterior ao céu e a terra. Em sua versão mais antiga, Eros nasceu do Caos e da Noite. Portanto, de uma realidade anterior e mais originária. A Noite pôs um ovo fecundado, dele nasceu Eros, o amor. Das duas metades da casca, nasceram o Céu (Urano) e a Terra (Geia). Por força de Eros, o Céu e a Terra se apaixonaram, se uniram e geraram as diversas coisas existentes no mundo. Essas coisas, por sua vez, também se atraem e se amam. Buscam unir-se pelo amor. Eros, pois, é responsável pela diversidade (Céu e Terra e todas as coisas) e, ao mesmo tempo, pela unidade de todas as coisas (atração que tudo, pessoas e coisas, sentem umas pelas outras). (1999, p. 59),

A importância da experiência docente na construção do repertório de saberes e conhecimentos que fundamentam o saber ensinar, é revelada no trabalho cotidiano do profissional de educação enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor/educador) em interação com outro sujeito (aluno/educando). Nessa interação, a produção de saberes e de significados em torno de conteúdos de aprendizagem caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos, na direção de uma emancipação fundada no ser social.

Para Freire (2005, p. 92),

> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] por que é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens.

> Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está comprometido com sua causa. A causa de libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Ao não se fazer a separação entre a razão e o sentimento, trabalha-se a vida como constante, e assim desenvolvem-se todas as partes do ser humano, emocional e racional. Para Fernandes (2008, p. 38),

> amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre caminho (FREIRE, 1987) por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza da cultura, da mediação e do trabalho com o conhecimento e com a VIDA pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano.

Ainda relacionado ao papel do professor como mediador do conhecimento e possibilitador do diálogo, Freire (2005, p. 92) afirma que "[...] somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela está proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo". Nota-se, assim, que o amor é a busca pela dialogicidade e pela mudança de pensamento.

É evidente a necessidade de mudança na educação, e é por isso que diversos tipos de metodologias já foram trabalhadas, cada qual tentando se adequar da melhor forma possível. Ocorrem tentativas de mudanças nas pedagogias, nas escolas, nos métodos, nas crianças e nos professores. Alunos e docentes são os que mais sofrem com as modificações que o mundo e a sociedade passam, pois as práticas pedagógicas têm dificuldade de acompanhar todas essas variações. Os professores são questionados e se questionam sobre seus métodos e se realmente eles ajudam os alunos. Nesse sentido, Arroyo (2009, p. 17) afirma que:

> Estamos atrás de uma identidade de mestre. O que não mudou, talvez possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar a cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas porque continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória.

O ofício de mestre sofreu transformações ao longo dos anos. Assim como o mundo e a sociedade, o professor teve que se adaptar às mudanças. Durante a Antiguidade Clássica ocorreu o nascimento do ofício de mestres pela mão dos

sofistas, os quais eram filósofos que ensinavam os conhecimentos aos leigos dando instrução intelectual e orientação para a vida, eles "[...] eram docentes profissionais itinerantes" (TARNAS, 2008, p. 42), e mesmo eles foram criticados sobre seus métodos pelos filósofos.

No Brasil, segundo Saviani (2008), a educação como profissão se fez por intermédio dos Jesuítas, que tiveram uma importante influência na história da educação brasileira. Desde esse tempo, até nossos dias, a educação se desenvolveu assim como o trabalho docente. Durante a educação chamada de tradicional, teve-se como ponto central o professor e a transmissão de conhecimento. Mais tarde, na escola nova, a educação era centrada no aluno. Na escola tecnicista, a centralidade era o processo. E o professor, nessas transformações, ia se moldando, para se encaixar na metodologia em voga.

Com os novos rumos tomados pela educação, as formas tradicionais como o processo se tornaram inadequadas. Na sociedade atual do conhecimento, o aluno não pode mais apenas escutar, mas deve também participar e cuidar da educação e da aprendizagem na qual está inserido, e o professor precisa ser o mediador desse cuidado. Para Boff

> Entretanto, o cuidado é ainda algo mais que um ato e uma atitude entre outras. Disse-o o filósofo que melhor viu a importância essencial do cuidado, Martin Heidegger (1889-1976), em seu famoso *Ser e Tempo:* "do ponto de vista existencial, o cuidado se acha *a priori*, antes de toda a atitude e situação do ser humano, o que sempre significa dizer que ele se acha em toda a atitude e situação de fato". Quer dizer, o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ele sempre vem acompanhado de cuidado e imbuído de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo de ser essencial, sempre presente e irredutível a outra realidade anterior. (1999, p. 34),

De acordo com Behrens (2005, p. 10), "à sociedade já não interessam profissionais formados em nível superior que não sejam criativos e emocionalmente centrados, cidadãos conscientes da prática social ampla e especialistas capazes de atualização constante na sua área". É preciso sentir a necessidade de cada aluno no ato de aprender e, no decorrer dos anos, assim, pode-se aprender como lidar com cada aluno, criar novos métodos de ensino.

Freire (1996, p. 47) afirma que todo docente precisa “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. As diferenças devem ser levadas em conta, os interesses e as facilidades de cada um devem despertar no aluno a vontade de aprender, e o professor deve ter uma maleabilidade, ou seja, deve estar disposto também a aprender a todo o momento, e se moldar a cada situação.

Entretanto, há que se observar que ainda existe um olhar para o professor e para a docência que é “a imagem que a sociedade nos passa do magistério como uma ocupação fácil, feita mais de amor, de dedicação do que de competências”. (ARROYO, 2009, p. 126).

Assim, se perde a motivação pela docência, e cria-se um pensamento de que amor e dedicação não são ligados à teoria e competência, como se um médico, por exemplo, não tivesse esses sentimentos em seu trabalho, fosse guiado apenas pela competência e pelo conhecimento. Interessante, no entanto, que para a sociedade, esses sentimentos de amor e dedicação, no médico, são atenciosos e necessários, e, no professor, apesar de necessários, simbolizam a falta de capacidade para a escolha de outra profissão. E na verdade esses sentimentos estão muito mais ligados ao conhecimento e ao aprendizado construtivo do que a sociedade acredita. O gostar de aprender, pelo aluno, vai ocorrer a partir do momento em que o professor deixar claro que gosta do que faz, ou seja, de ensinar. Para Freire (1978, p. 94), “[...] não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

Na pedagogia atual, o professor necessita mais do que apenas conhecimento. Ele deve buscar, incessantemente, o melhor método de passar esse conhecimento, fazendo com que este se torne atrativo e necessário para o ambiente social do aluno. Para os alunos caracterizarem o bom professor, segundo Cunha (1989, p. 69), usam as seguintes expressões: “‘é amigo’, ‘compreensivo’, ‘é gente como a gente’, ‘se preocupa conosco’, ‘é disponível mesmo dentro de sala de aula’, ‘coloca-se na posição do aluno’, ‘é honesto nas observações’ e ‘é justo’”.

> Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade.* Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio,

> mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato com os objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p. 141).

O educador pode, sim, encontrar o melhor método de passar o conhecimento e torná-lo atrativo aos olhos dos alunos, e mais, pode-se tornar um porto seguro para a aprendizagem que até então estava desfalcada. Para Freire (1992), a educação é uma fonte necessária para o desenvolvimento do ser humano, mas há que se ter um educador habilitado e com vontade de estar sempre em transformação, para que esse desenvolvimento possa acontecer de forma positiva.

Os métodos tradicionais de ensino tornavam o educador uma figura amedrontadora, autoritária, sem abertura para a conversação; na situação atual, o diálogo é imprescindível e torna-se necessário buscar formas para que esse diálogo possa ocorrer frequentemente e com um contorno educativo, sem prejudicar o desenvolvimento do ensino. Para Freire (1992, p. 117), “[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”.

O professor que procura, no decorrer dos anos, formação continuada, adaptações e o desenvolvimento de seu ofício, vai desempenhar em sala um papel muito melhor do que apenas o de professor, pois vai demonstrar a alegria no educar, vai desenvolver nos alunos um conhecimento crítico e aguçado, visto que este, na própria sala de aula, já terá o exemplo de um bom profissional. Freire (1996, p. 121) dizia que “[...] a minha abertura ao querer bem significa a minha disposição à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo”, e ele ainda completa, ligando a docência com a alegria, afirmando que:

> É uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 142).

O professor deve saber encantar como pessoa, mas não esquecer em nenhum momento que ele tem um dever muito maior, o de educar, e procurar manter a linha para não se desviar deste objetivo.

> Quantas vezes nós, professores, já percebemos que o aluno está mais interessado em nós do que naquilo que dizemos? Quantas vezes já nos envaidecemos com isso? Quantas vezes já abusamos disso? [...]: o aluno deverá caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. (MORGADO, 1995, p.104-108).

Morin (2007) também destaca a importância do amor pela educação que o professor deve passar como exemplo para os educandos. Ao tratar o conhecimento com sentimentos de amor é como se estivesse aquecendo-se as palavras do ensino.

> [...] como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o Eros. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que pensa ser verdadeiro. É amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. (MORIN, 2007, p. 71).

Assim é necessário transpor o pensamento profissional – de que se está dentro de sala apenas para ensinar – afinal, quem ensina é um ser humano ensinando para outro ser humano, o qual, muitas vezes, está cheio de carências afetivas. Não se pode separar o professor em dois módulos, nos quais o que entra dentro de sala é racional, e o que no seu cotidiano familiar é emocional. O professor é um todo, razão e emoção, e deve aprender a ensinar aos alunos a trabalhar esses dois lados, pois eles se completam.

Morin (2007) descreve – que o amor é a verdadeira missão do educador. O amor que leva a querer a transformação, que faz lutar pela construção do conhecimento dos alunos, que coloca o professor em pé, toda a manhã, com a crença de que está ajudando a construir uma educação melhor.

> Quem ama, educa com firmeza, mas sem medo do diálogo. Sabe falar mas, sobretudo, sabe ouvir, é capaz de entender o que se esconde atrás das palavras ou dos silêncios dos filhos. Não apela para a violência nem para o autoritarismo, mas faz valer sua experiência de adulto para orientar sem imposição nem caprichos. Mas principalmente quem ama sabe perdoar. Não o perdão que humilha, mas o que renova o ânimo de quem errou, o que ajuda a acender uma luz e a devolver um sorriso, o que alivia. E esse exemplo de saber perdoar e desculpar será um exemplo para toda a vida, ensinando o filho a evitar a intolerância, a inflexibilidade, o rigor excessivo no julgamento dos outros. (TUFANO, 2010).[27]

É esse, também, o papel do professor, mostrar que um carinho, um amor, um sentimento de pai, ensina os seus alunos a construírem seus conhecimentos. Segundo Alves (2010):

---

[27]Disponível em: <http://douglastufano.multiply.com/reviews/item/13>. Acesso em 25 jun 2010.

> O perfil profissional do educador da infância abrange qualidades pessoais, atitudes, competências, habilidades, conhecimentos que devem ser desenvolvidos. Em nossa investigação, constatamos entre as pedagogas a idéia de que seu trabalho docente requer, primeiro e prioritariamente, o amor às crianças e à profissão, o qual seria o principal motivador de outras atitudes profissionais como, abertura a mudanças, compromisso, dedicação, responsabilidade, busca de aperfeiçoamento. Dentre as principais características que deve ter o professor de educação infantil destacaram simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranqüilidade e capacidade de acolhimento das crianças, atribuindo centralidade às qualidades pessoais bem como à afetividade nas relações educativas e profissionais. O amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização. (p 6-7)

O amor é visto, assim, como motivação primeira, e muitos docentes acreditam que ele é o que leva adiante os professores. Por isso, muitos deixam de lado alguns dos seus direitos, pois acreditam que só o amor pelo que fazem basta para conseguirem desenvolver a educação, conforme explicita Alves (2010):

> Dessa maneira sobressai a concepção de que o seu trabalho é um *dom*, uma vocação inata: *"já nasci sabendo que é isto que gosto de fazer e faço o melhor de mim"* (Prof.-17). Isto remete à profissão como sacerdócio, que deve ser realizado, sobretudo, por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação. Possivelmente é por essa razão que, em nossa pesquisa, a necessidade do salário é um fator raramente citado como motivo para a atuação na educação infantil, pois essa estaria subordinada ao amor: *"amor à profissão; amor às crianças; desejo de crescer e servir; necessidade do salário para sobrevivência"* (Prof.-04). (p.9)

Assim, há uma convicção maior do professorado de que o sentimento de amor pela educação é importante para o ensino, e que desenvolver esse sentimento em sala de aula torna o aprender uma atividade mais gostosa e fácil.

Assmann (2007, p. 29) destaca que "[...] o ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos." E o professor não pode proporcionar esses sentimentos se ele mesmo não os tiver. Saber despertar o interesse do educando faz com que ele tenha prazer em aprender, e que esta aprendizagem "[...] venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário." (IDEM).

> Rubem Alves costuma dizer que educar tem tudo a ver com sedução. Segundo ele, educador/a é aquele que consegue desfazer as resistências ao prazer do conhecimento. Seduzir para "o quê"? Ora, para um saber/sabor

> [...] “para quem”, porque pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem. Nos docentes deve tornar-se visível o gozo de estar colaborando com essa coisa estupenda que é possibilitar e incrementar - na esfera sócio-cultural, que se reflete diretamente na esfera biológica – a união profunda entre processos vitais e processos de conhecimento. (ASSMANN, 2007, p. 34).

O professor deve desenvolver esses dois lados, o racional e o emocional, para poder trabalhar com seus alunos de uma forma que eles possam degustar racionalmente e emocionalmente do conhecimento. Deve, acima de tudo, visualizar seus ganhos por meio de seu trabalho, de sua criatividade, de sua criticidade – não feito por obrigação, mas por vontade de crescimento e de transformação.

5. ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A analise de Dados consiste na transformação dos dados coletados para que eles possam ser utilizados para conclusões que atendam os objetivos do trabalho. Após a coleta de dados a analise foi feita através das categorias elencadas nas entrevistas, a analise foi baseada de acordo com (Triviños, 1992) nos seguintes itens: a) nos resultados alcançados no estudo (obtidos através das respostas da entrevista semi-estruturada); b) na fundamentação teórica; c) na experiência pessoal da pesquisadora. Ainda Triviños (1992) observa que, para que os resultados tenham validade científica, independente da técnica de coleta de dados utilizada, eles devem atender às seguintes condições: coerência, consistência, originalidade e objetivação.

5.1 DIDÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Ao analisar as respostas dos docentes entrevistados sobre as disciplinas didáticas que compuseram a grade do curso que freqüentaram, na pergunta, “na sua graduação, você recebeu uma formação inicial didática, prática para trabalhar em sala de aula?” a maioria dos recém formados destacou que teve a disciplina de Didática na sua formação inicial; contudo, salientou também que nessa disciplina foi desenvolvida mais a parte teórica a partir das concepções de diversos autores, sendo que aquilo que diz respeito à prática pedagógica em si, pouco foi trabalhada. Dessa forma, muito pouco se pôde aproveitar das disciplinas de Didática e de Metodologia de Ensino, haja vista que o que tiveram na realidade foi uma grande quantidade de teoria trabalhada de maneira totalmente desvinculada da prática. Outros dois professores com mais experiência na docência, também destacaram a grande quantidade de teoria na disciplina de Didática e o pouco entrosamento com a prática.

A seguir destaca-se as respostas principais dos docentes sobre a disciplina de didática e o seu desenvolvimento:

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PD	***Minha formação ela se caracterizou como bacharel e licenciatura e nós tivemos Didática, Prática de Ensino,***

	Estrutura de Ensino, tanto teórica quanto prática
PF	***tínhamos disciplinas especificas que trabalhava o ensino da filosofia em sala de aula, embora assim, aparentemente um tanto pouco distante, até porque assim, a realidade prática da filosofia ela se efetiva muito de acordo vários momentos***
PG	***inicialmente a gente teve as teorias baseadas bastante em Paulo Freire, Vigotski, e um pouco do processo de aprendizagem, que ocorre na cabeça da criança e do adolescente***
PH	***a parte da graduação me ajudou na parte teórica do conteúdo, mas da prática mesmo eu tive que aprender sozinho*** ***Aula de didática tive, mas não tive, na verdade a parte de didática a parte pedagógica, foi uma parte deficiente da minha graduação pelo fato de não ter professor, professor ter poucas aulas e a parte didática deixar um pouco de lado, pra parte de bacharelado***
PI	***eu tive uma disciplina de didática, tive bastante teoria, mas prática em si, nós tivemos uma que foi em sala de aula, mas prática, prática mesmo, que é o que o professor necessita, para poder estar seguro pra entrar em sala de aula, não tive.***
PK	***a gente tinha a disciplina de Didática, e a disciplina de Prática de Ensino, onde a gente tinha que elaborar as nossas aulas e antes de ir para o estágio***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PE	***para a graduação de língua portuguesa e a didática na minha graduação de letras aconteceu no quinto e no sexto período isso facilitou bastante a minha formação nessa área didática porque os professores usavam geralmente a didática para dar a questão teórica***

PJ	***teve algumas disciplinas que eram as didáticas, só que a maioria eram teóricas e os professores só davam teoria, como você trabalharia, mas não na prática***
PL	***na faculdade também teve matérias especificas de didática que me ajudaram***

Para Wajskop (2009)[28] "A formação inicial não considera a docência como um trabalho nem uma profissão: não existe uma pedagogia de formação que insira precocemente os aprendizes de professores na realidade escolar de maneira a que possam refletir sobre as especificidades profissionais no âmbito de contextos singulares."

Ao refletir sobre a necessidade das disciplinas didáticas para a formação inicial, percebe que,se trabalhadas nos anos finais da formação inicial, junto com os estágios, essas disciplinas podem ser trabalhadas com mais facilidade, principalmente se as mais diversas temáticas forem abordadas a partir da realidade escolar. Dessa forma, os professores têm condições de estabelecer uma ligação maior entre teoria e prática. Um dos professores entrevistados que possui mais experiência na docência, destacou a importância das disciplinas didáticas serem trabalhadas nos últimos anos da formação, uma vez que em seu histórico de graduação, foi bastante válido e proveitoso ter assistido essas disciplinas nos anos finais.

5.2 A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL

Ao entrevistar os professores sobre as disciplinas de Didática e de Metodologia de Ensino, se eram desenvolvidas na prática? Dos oito professores iniciantes pesquisados, dois relataram que em nenhum momento tiveram a parte prática da docência na graduação; além disso, um dos quatro professores com mais tempo de serviço também relatou essa falta de prática na sua formação. Esses professores destacaram que as práticas pedagógicas tiveram que ser aprendidas no dia-a-dia da sala de aula e no exercício da profissão, uma vez que nada a esse respeito foi trabalhado durante o curso.

[28] http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/10/especialistas-discutem-formacao-de-professores-brasileiros-com-base-nos-resultados-de-pesquisa-inedita-realizada-pela-fundacao-sm

A maioria dos professores relacionou a prática ao período em que tiveram que estagiar nas escolas. Dessa forma, destacaram que tiveram a prática trabalhada apenas durante os estágios. Os professores representados no quadro abaixo, não fizeram a relação da prática com os estágios.

> Iniciando com os anos 80, observamos que eles foram permeados de muitas criticas à Didática e aos processos de formação de professores, críticas estas que, nos anos 90, geraram muitas alternativas de prática pedagógica e propostas curriculares para os cursos de Licenciaturas e Pedagogia, projetos estes que, nos anos 2000, encontram-se em processo de implementação, gestando novas práticas escolares de disciplinas, de estágios curricular e de atividades complementares à formação docente. (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 82)

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PC	***Prática que eu lembre não***
PH	***Na minha graduação eu não recebi nem uma didática ou prática em sala de aula, na verdade de sala de aula eu tive que aprender sozinho***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PB	***Não, não tive nem uma.***

Ao observar os professores e analisar suas respostas, nota que tanto os novatos quanto os mais experientes, sentiram a necessidade de mais prática na sua formação inicial, a menos que aquilo que foi trabalhado na prática não tenha sido visto desta forma por parte dos acadêmicos, futuros docentes.

5.3 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA E SUA PRÁTICA

Ao questionar-se sobre como era trabalhada a prática pedagógica nas aulas de Didática, dos doze professores entrevistados, seis relataram que as práticas eram trabalhadas como apresentação de trabalhos, nos quais o acadêmico desenvolvia uma aula ou um projeto, e apresentava para os colegas de graduação. Os professores entrevistados relataram ainda que recebiam um assunto, preparavam uma aula e aplicavam para seus colegas. Dessa maneira desvinculada da realidade das instituições escolares, é que era trabalhada a prática nas disciplinas de Didática.

Os docentes pesquisados destacaram que os colegas não atrapalhavam e nem perguntavam. A metodologia utilizada durante as apresentações era a aula expositiva, sendo que em alguns momentos era utilizado algum recurso, mas nem sempre. O professor da disciplina tampouco interrompia as apresentações; contudo, alguns entrevistados relataram que ao final da apresentação o professor fazia algumas correções e aconselhamentos. De maneira geral, a prática trabalhada nas aulas de Didática se baseavam nesse método de trabalho.

> Sem a consciência crítica das dinâmicas que se passam nele mesmo, na sala de aula, no ensino e na escola, o insucesso não é só do professor, mas do aluno e de todos esses âmbitos envolvidos. Em adição a esta possível alienação do professor, não se pode perder de vista que, para que possa intervir na formação do professor, também o formador precisa ter consciência de sua sincronicidade. E esta é uma situação que tem sido constante apontada como um dos limites à formação. (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 97)

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***Antes, sobre a disciplina, nós fazíamos simulações de aulas, mas para os próprios colegas, então não tinha como simula as perguntas dos alunos, isso tudo que a gente recebe no dia-a-dia que a gente ta lidando, era muito diferente, você dar uma aula para os teus colegas que já sabem tudo, acabava sendo uma apresentação de trabalho, o professor não focava em uma aula para tal série, a gente não simulava como se a gente tivesse entrando em sala de aula, não, a gente ia lá e apresentava o conteúdo como se fosse uma apresentação de trabalho para os colegas.***
PC	***Eu tive um projeto, aonde a gente aplicava as tecnologias, como que a gente utilizava os recursos, mas só isso***
PG	***Primeiramente a gente recebia algumas aulas modelos, com algumas orientações de começo meio e fim, sobre a apresentação do professor, sobre tom de voz e possíveis coisas que viessem acontecer em sala de aula não previstas, e em seguida a gente***

	ganhava uma sala de aula para tentar aplicar esse tipo de coisas
PI	***Essa foi uma aula que a gente teve que preparar uma aula sobre qualquer assunto, e uma aula para trabalhar com os próprios colegas da sala, mas foi uma aula expositiva assim, nem muito interrupção do professor, pra tentar melhorar um pouco a prática, foi uma aula expositiva, a professora deu nota e ficou por isso***
PK	***Então a gente escolhia o tema que a gente ia ter que desenvolver no estágio, vamos supor, você pegou quinta série então geometria, então dentro daquilo quais seriam as atividades, os jogos, como você iria desenvolver a aula, daí montar o teu plano de aula, e aplicar com os alunos da turma, antes de ir pra sala.***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PL	***Então tinha uma série de atividades que a gente discutia, forma de abordagem diferenciada que a gente poderia trabalhar, e teve projetos dentro de um tema, a gente tinha que desenvolver uma série de atividades e aplicar e depois discutir o resultado, como foi a aplicação a troca de experiência***

5.4 OS ESTÁGIOS COMO A PARTE PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL

As disciplinas de didática e de metodologia de ensino foram bastante comentadas como ineficazes na formação inicial. Contrariando essa informação levantada por meio de nossa pesquisa, os estágios foram colocados como parte importante da formação, já que desenvolveram a experiência docente de forma construtiva e necessária. Assim, os professores que identificaram esses estágios como uma possibilidade de crescimento, destacaram a importância de eles estarem

presentes dentro da realidade de sala de aula, entre outras coisas, porque permitem identificar como o curso das diferentes séries modifica a aprendizagem.

Os educadores que relataram a possibilidade de observar esse crescimento por meio dos estágios, também destacaram a importância do trabalho do professor formador antes de serem encaminhados às escolas, e mesmo, depois da aplicação dos estágios, uma vez que o professor formador age como um esclarecedor e pode otimizar as primeiras experiências em sala de aula.

> O licenciado tem a própria prática, a dos colegas que acompanha nas escolas, a do professor escolar como campo de ação e reflexão. Da prática emergem temáticas a serem problematizadas, que, mediadas pelos constructos teóricos referentes às áreas de conhecimento pedagógico (...), fundamentam as possibilidades didáticas a serem desenvolvidas. (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 239)

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***no segundo ano nós tínhamos um estágio de observação e também tinha uma matéria teórica de didática da matemática, e no terceiro e quarto ano, no terceiro era estágio no Ensino Fundamental, no quarto ano estágio no Ensino Médio, esse estágio de noite no Fundamental e Médio, eram trinta horas, vinte em sala de aula e dez horas era projeto, que eles chamavam de projeto, projeto você tinha que desenvolver alguma atividade diferente fora de sala de aula, então tinha dez horas para projeto e vinte em sala de aula***
PF	***tivemos estágios onde a gente, inclusive a minha turma estagiou no EJA, com jovens e adultos, que foi assim, ao mesmo tempo que foi interessante, porque você pegar pessoas mais adultas, embora elas tenham uma carga mais humilde de conhecimento, a carga de vivencia de experiência, proporcionou uma certa aceitação maior da filosofia, até porque a***

	filosofia, a gente pegou aquele conteúdo mais prático da Ética, da moral, situações como política, que pra eles era mais do convívio deles, então foi mais fácil,
PG	***Lembro que primeiramente os professores foram muito cautelosos e a gente aplicou em grupo de três ou quatro pessoas assim, um pequeno trabalho para um pequeno grupo de alunos, então foi uma coisa muito confortável que os professores foram muito sabidos no fazer isso, e foi amortecendo o impacto de assumir uma sala de aula assim meio de soco. Então acho que eles instruíram bastante, ficou bem claro como dar uma aula.***
PH	***Tive estágios na graduação, acho que todos tem que ter, nessa prática da graduação eu recebi um apoio inicial de uma professora que começou os trabalhos, iniciou os trabalhos dentro da sala de aula, entre nós dando aula, vendo os nossos erros e nossos acertos, o que que era importante dentro de sala de aula, dando segurança, se exigente mas não ser destrambelhado***
PK	***Foram bem tranqüilos, como a gente tinha esse apoio, a gente via antes de ir pra sala, daí então foi bem tranqüilo, foi uma experiência bem boa***

5.5 ACOMPANHAMENTO NOS ESTÁGIOS

Ao responderem se ocorria acompanhamento nos estágios, para quatro dos oito professores iniciantes entrevistados, e um dos quatro professores experientes, a falta de acompanhamento nos estágios foi constante. Os entrevistados relataram que em nenhum momento algum professor, supervisor, pedagogo ou diretor, acompanhou os estágios para verificar ou avaliar o trabalho que estava sendo feito. O único momento em que houve a participação do orientador ou professor responsável nos estágios, foi durante o planejamento da aula ou posteriormente, na entrega dos

relatórios de estágios. Alguns dos entrevistados relataram a presença do professor orientador em poucos ou apenas um momento, sendo que a falta que sentiram foi grande, pois necessitavam de algum encaminhamento ou um conselho. A ausência dos orientadores fez com que se sentissem largados, abandonados a própria sorte; se desse estivessem trabalhando de forma certa ou errada não era importante.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***Teve acompanhamento no Ensino Médio, no Ensino Fundamental a gente não teve acompanhamento. era o orientador de estágio, o estágio era feito em dupla, cada dupla colhia um professor para ser o orientador, daí o orientador foi visitar nossos estágios, mas não todos, não todos os dias. Tinha o professor orientador que era o professor da turma, não o professor regente era o professor da turma, e o orientador era esse que era da faculdade que vinha de vez em quando e assistia algumas aulas nossas.***
PF	***Não, o acompanhamento ele era dado teoricamente, com relatórios que eram feitos posteriores, relatando a aula prática, o que foi colocado, e uma possível correção do orientados, mas ele em loco, ali junto para fazer alguma consideração, até para fazer uma supervisão da atitude nossa como futuro docente não houve***
PH	***Dentro de sala não.***
PI	***o professor que eu fiz os estágios, que era o professor da turma, não me acompanhou, observei dez aulas, depois expus minhas dez aulas, e ele não ficou comigo em nem um momento, não me acompanhou.***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PL	***Como a faculdade não era aqui, na verdade não tinha***

	muito acompanhamento direto, era mais na hora de entregar relatório, que a professora dava uma olhada.

O acompanhamento de um professor responsável pelos estágios permite que os graduandos tenham uma confiança a mais no trabalho que estão fazendo, uma vez que com o professor observando as aulas, ele pode mostrar o que está certo e o que está errado, para que o futuro docente mude e possa ter mais certeza daquilo que está fazendo.

Para Imbernón (1994), as universidades devem disponibilizar esse acompanhamento aos futuros professores, para que esses façam uma análise da didática em sala de aula, e depois os próprios graduandos possam refletir sobre a sua prática. Os cursos de formação de professores promovem ainda o aperfeiçoamento dos futuros docentes

5.6 ACOMPANHAMENTO E FEEDBACK

O acompanhamento dos estágios, como já foi visto acima, tem um papel muito importante para a formação didática do futuro educador, mas não é só pela mera presença do professor, mas sim pelo que ele vai analisar e passar depois como feedback. Essa análise poderá gerar crescimento para o graduando, pois desta forma, ele pode alterar algumas das práticas que não estão ocorrendo bem e melhorar outras, atuando de maneira promissora.

Na questão sobre quem fez o feedback de sua prática e que analisou sobre ela, dos doze docentes entrevistados, cinco deles relataram a importância do acompanhamento e do feedback do professor orientador para o seu crescimento acadêmico; os outros sete relataram que pela distância de suas faculdades da cidade onde moravam, eles não tiveram acompanhamento, o que deixava-os apreensivos, pois não sabiam se estavam fazendo o trabalho certo.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***É ele ficou satisfeito com a nossa prática, ele falou que nós estávamos bem preparadas, e nada mais, falou que estava bom. É na verdade corrigiu alguns errinhos assim de teoria mesmo que a gente tenha feito***
PC	***Ele gostou, achou interessante***
PG	***Tivemos, tivemos assim, agente teve tudo, além de um parecer muito notável, a gente teve exemplos muito claros do que se deve fazer, até na faculdade por você trabalhar com tantos professores, uma gama tão grande ali de onze matérias por semestre, a gente tinha ali vários tipos de professores, nesse estudar a gente tinha exemplos do que fazer e do que não fazer.***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PB	***Ele achou que estava bom, que estavam legal.***
PE	***Então que fez o feedback foi a professora de didática que era responsável também pelo estágio, e ela no feedback então, ela fazia individualmente, para cada pessoa, porque nossos estágios eram em dupla, mas ela fazia o feedback individualmente, ela realmente falava o que precisava melhorar no planejamento, o que ela notou de errado, no que eu precisava prestar mais atenção na questão didática em sala de aula, o modo de escrever no quadro, como realizar as atividades com os alunos, então essa professora dava o retorno para gente.***

Imbernón (1994) destaca esta importância, pois com o feedback é possível intervir na prática, além de o professor orientador poder trabalhar naquilo em que o

graduando tem dificuldade, para que ele possa desenvolver melhor sua didática, permitindo o crescimento dos alunos.

5.7 PRÁTICAS INICIAIS EM SALA DE AULA

Ao questionar-se sobre a prática em sala de aula, no que ela era baseada, se no que aprendeu na graduação, em experiências de ensaio e erro ou em exemplos de outros professores? Os entrevistaram citaram a importância das três opções para a sua prática, assim, cria categorias para analisar cada uma delas.

5.7.1 BASEADAS EM ENSAIO E ERRO

Pela falta de uma didática bem trabalhada durante a graduação, os professores iniciantes desenvolvem alguns métodos para suas aulas. Dos doze entrevistados, onze destacaram a utilização inicial das experiências de ensaio e erro como prática utilizada em sala de aula. Pelo fato de que não tiveram uma boa formação didática, a prática do ensaio e erro é uma forma para testar e aprender a trabalhar com as diversas turmas e conteúdos; desta forma, o que deu certo continuará sendo aplicado e o que não deu, será deixado de lado.

Normalmente, os professores que foram pesquisados destacaram, não terem um leque grande de métodos e práticas didáticas para desenvolver de forma reflexiva os conteúdos em sala de aula, assim, pensa em soluções que poderiam ampliar os conhecimentos dos alunos de forma construtiva.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***É baseada em experiências de ensaio e erro, desde o estágio até hoje, a gente experimenta, o que deu certo a gente continua o que não deu certo não faz mais, porque na graduação, é como eu disse eu não tive uma prática mesmo, que valeu a pena, teve essa disciplina de prática, mas achei que não valeu a pena por que era apresentação de trabalho.***

PC	***Ensaio e erro, experiência né, é assim que a gente aprende, errando e aprendendo***
PF	***é a tua prática do dia-a-dia que você vai aprimorando, vai testando, vai tornando isso como uma experiência***
PG	***a gente tem as nossas especificidades, então a gente quer por em prática isso, e o que melhor da gente a gente tenta passar***
PH	***tem que achar algumas coisas que são interessantes, nessa parte de pegar o que você acha interessante as vezes da certo pra ti, como pode não da certo, ai cai na prática do erro e do acerto, das experiências, porque alguns erros são bons e outros não são tão bons***
PI	***a gente entra meio sem saber e vai aprendendo com o tempo sozinho mesmo***
PK	***ai tu vê que tem algumas coisa que não dão certo, então você tenta outras, então assim, você vai primeiro conhecendo o teu aluno***
PROFESSORES EXPERIENES	***RESPOSTAS***
PB	***Baseadas em experiências de ensaio e erro, porque eu acredito que a gente aprende errando, você faz uma coisa, ai você não tem noção daquilo, ai você pega e faz ai na prática você vê, isso aqui eu posso utilizar, isso eu não posso, isso aqui da certo com essa turma, isso não da certo com essa, então com isso eu acho que a gente aprende bastante, na observação do teu dia-a-dia aquilo que você faz você observa, se é bom ou se não é, até aonde você pode ir, com que turma você pode ir, então eu acho bem valido.***
PE	***Então minha prática em sala de aula se baseou em***

	experiências de ensaio e erro, eu acho que eu sai da faculdade muito crua teoricamente (...)eu aprendi realmente na sala de aula estudando o conteúdo e errando
PJ	***Em experiência de ensaio e erro***
PL	***são coisas que dão certo e muito de acertos e erros, muito de experiência, coisas que eu sei que não dão certo e tem coisas que eu já conhecendo o publico eu sei que vai dar certo.***

Para Behrens (1996), os professores iniciantes ao se depararem com um mundo educacional diferente do que aprenderam, tem que desenvolver métodos que o ajudem a aplicar os conteúdos de forma construtiva. Por não terem aprendido durante a graduação práticas de ensino e metodologias viáveis para o trabalho em sala de aula, acabam optando pelo método do ensaio e erro. O professor não tem ajuda e aprende com os alunos, sendo que as experiências bem sucedidas acabam servindo de parâmetro como aquilo que poderá ser trabalhado.

5.7.2 PRÁTICAS EM SALA DE AULA BASEADAS EM EXEMPLO DE PROFESSORES

Quem nunca teve um professor que marcou a sua vida escolar? Quem nunca teve um professor exemplo de pessoa, que explicava bem a matéria e que se utilizava de metodologias diferentes? Quem nunca teve um professor que fez com que aprendesse aquele conteúdo de que nunca gostou? Esses professores,de alguma forma facilitaram a vida dos professores iniciantes devido aos métodos eficazes que utilizavam. Ao entrar em sala de aula e ver uma situação em que não sabe-se como agir, lembra daqueles que foram bons exemplos como professores, e desta forma recorre a alguns métodos de que eles fizeram uso.

O que comprova com a pesquisa é que para os professores entrevistados, o exemplo de um professor foi de grande importância, assim como os métodos utilizados por eles, sua postura dentro de sala e o próprio tempo de experiência. Este último foi relatado como fator que tanto os professores iniciantes quanto os

professores experientes, utilizam ou utilizaram para seus primeiros anos de sala de aula. E não apenas o que eles representavam, mas o que ainda representam, foi relatado por uma professora entrevistada que ainda procurava professores mais experientes para tirar suas dúvidas e para pedir conselhos sobre metodologias de ensino.

PROFESSORES INICIAIS	***RESPOSTAS***
PD	***e também alguns exemplos de professores.***
PG	***mas enquanto a parte prática a grandes exemplos de professores que deram aula, eu tive um professor chamado Célio Tibe ele tinha trinta anos e tinha três faculdades e duas pós-graduação, então ele era uma espécie assim de senhor supremo da aula, ele entrava na sala de aula só com um canetão na mão conversava uns cinco minutos com os alunos, a gente via que aquilo lá era muito programado, a gente via que ele estava fazendo aquilo lá de propósito, sentia a turma, e depois que ele sentia a turma, ele partia pro seu tema, e a sensação que eu tinha é que ele tinha uns quatro ou cinco temas preparados assim na ponta da língua e ele dava aula sem material nem um. Então ele era um professor que conseguia puxar de uma conversa ele entrava no tema, entrava no assunto, e creio que esse professor foi um grande exemplo para mim, do que e como fazer as aulas, sabe aquelas aulas muito claras, com começo meio e fim e uma pequena revisão no final, então eu penso que esse professor mesmo, mesmo não sendo da matéria dele, porque ele dava aula de metodologia, ele acabou me influenciando muito no método que eu uso hoje pra dar aula.***
PH	***primeiro você sempre procura se apoiar em alguém***

	que você olhe e achou legal, que você sente admiração, você pega um pouco de um, um pouco de outro até achar o teu meio de dar aula, você não pode querer pegar o meio do outro
PI	***Então assim, eu me inspirei muito em um professor que eu tive no ensino fundamental,***
PK	***daí daquilo que você já viu que um professor fez e deu certo você tenta, ou as próprias metodologias dentro da matemática, isso vai depender da turma***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PB	***E eu costumo observar muito mesmo professores mais experientes, o que eles falam, como que eles fazem, ou se eu tenho alguma duvida eu pergunto para professores mais experientes do que eu, eu procuro fazer desta forma também***
PL	***Na faculdade eu tive uma professora muito boa de inglês, tanto na fala, ela falava muito bem o inglês e ela tinha uma didática muito boa, eu acho que eu usei bastante disso. Também meu maior exemplo foi a minha diretora que começou a dar as dicas para mim dar aula, foi minha melhor professora de inglês, então muitas coisa agora, faz doze anos, as dicas que ela me deu aquela época eu aplico até hoje.***

Portilho (2009) destacou que muitos professores que estão iniciando sua carreira como docentes, utilizam o exemplo de outros professores para desenvolver sua didática em sala de aula, e que esses exemplos também são bons para o crescimento profissional do professor, que aprende também com os outros.

5.7.3 PRÁTICAS INICIAIS EM SALA DE AULA BASEADAS EM SABERES DA GRADUAÇÃO

Para que a didática em sala de aula se desenvolva de forma construtiva, deve-se apenas que conhecer métodos e práticas. Para que tenham sucesso na docência, precisa-se muito mais do que isso; a teoria que aprende-se na graduação se faz importante e se completa na medida em que se agrega à prática, pois teoria e prática complementam-se.

Dos nossos entrevistados, apenas metade salientou que aquilo que aprendeu na graduação foi importante para sua prática inicial em sala de aula, destacando que as informações aprendidas serviram como base. Contudo, esses professores também relataram que depois passaram a utilizar-se de outros métodos para complementar suas didáticas.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***é como eu disse eu não tive uma prática mesmo, que valeu a pena, teve essa disciplina de prática, mas achei que não valeu a pena por que era apresentação de trabalho.***
PD	***dependendo da turma do que se trabalha eu utilizo a própria graduação, o que foi me repassado, é claro sempre aprimorando, melhorando***
PF	***é quase que uma analise Kantiana, unir racionalismo e empirismo, que o racionalismo é o que você sabe do conhecimento teórico, e o empirismo é a tua prática do dia-a-dia que você vai aprimorando, vai testando,***
PG	***o que melhor da gente a gente tenta passar, no entanto fica bem claro que a parte teórica, que a gente teve na faculdade passa um apoderamento do que fazer***
PI	***a teoria que eu fui pra sala de aula, foi claro baseada na minha graduação, mas para entrar em sala de aula, tive e estou tendo que estudar bastante***

PK	***Ta então assim, no começo a gente procura fazer aquilo que a gente aprendeu em sala de aula***

Tardif (2006) descreve a importância da teoria para a prática do professor iniciante. Segundo o autor, ele deve ter uma boa aprendizagem na graduação para que possa atuar de forma com que consiga produzir aprendizagens nos educandos. Todavia, de acordo com a pesquisa comprova-se que isso não vem acontecendo dessa forma; os cursos de formação inicial de professores estão pecando em não trabalhar o lado didático de forma mais prática. O futuro professor acaba aprendendo coisas que ao chegar em sala de aula, pouco utiliza, o que acaba produzindo um choque, pois a realidade é totalmente diferente.

5.8 ACOMPANHAMENTO NO INICIO DA PRÁTICA DOCENTE

Quando os professores se formam e saem para procurar emprego, sentem a dificuldade de não terem experiência. São poucas as instituições de ensino que apostam em professores recém-graduados. Por conta disso, o professor iniciante acaba optando em dar aula para o ensino público, até pelo fato de já estar criando vínculo com o Estado, procurando por vezes formas de ingresso no Estado temporárias, como os contratos PSS[29]. Contudo, ao receberem suas aulas, vão para instituições de ensino com sistemas organizacionais precários, sendo que esses professores que recém saíram da graduação, sem nenhuma experiência, são simplesmente colocados dentro de sala de aula.

Ao serem questionados se tiveram algum acompanhamento de um professor ou pedagogo do colégio quando começaram a lecionar, dos entrevistados, dez docentes responderam que não tiveram nenhum tipo de acompanhamento em sala de aula nos primeiros dias ou meses de docência, apenas duas relataram que tiveram um acompanhamento pedagógico para em seus primeiros dias. A falta de acompanhamento é relatada como se a direção não se importasse com a questão de o professor nunca ter dado aula antes. Ao mesmo tempo, é vista com um certo descaso pelos alunos.

[29] Processo Seletivo Simplificado, explicado no capitulo II.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***Não***
PC	***Não***
PF	***Não, simplesmente é como ir pra guerra, te dão a arma, a mochila e o capacete e boa viagem***
PG	***Não, não teve acompanhamento algum***
PH	***Não tive nem um acompanhamento, o único acompanhamento que eu tive foi em relação a provas a parte da didática mesmo, de aplicar prova, da elaboração depois de PPP em algumas escolas, mas em sala de aula, para dar aula eu não tive eu tive que aprender, mas a parte burocrática eu tive acompanhamento***
PI	***Não, não teve nem um, nem pra me apresentar para os alunos no primeiro dia de aula, na primeira semana, nada, o professor entra na sala, todos os professores entram na sala se apresentam, colocam ali suas normas e suas regras, mas acompanhamento de direção, coordenação não***
PK	***Não, nem um.***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PB	***Não, não tive***
PE	***Não, então eu sai, eu me formei em 1991, eu sai da faculdade e fui direto para uma quinta série, que é uma série bem tranqüila para você, e eu acho que é uma série que você começa, o conteúdo é mais tranqüilo, então você começa a estudar, e eu fui crescendo junto com a turma, passando para sexta, sétima, oitava e ensino médio depois, mas assim algum pedagogo que me desse acompanhamento,***

	sentasse comigo, a questão de conteúdo, nunca tive.
PJ	***Não***
PL	***De professor não, mas sempre tive bastante acompanhamento pedagógico***

Imbernón (1994) relata a importância do acompanhamento ao professor iniciante nos primeiros anos de docência, para que aja um crescimento prático e teórico deste. O autor ainda coloca que as instituições deveriam disponibilizar de um professor para acompanhar o recém formado, fazendo a análise de suas aulas e o ajudando na construção de sua identidade e de seu ofício docente. Durante a fase inicial do exercício no magistério, seria interessante que fossem criados grupos nas escolas para auxiliar esses professores, com debates, palestras e todo um acompanhamento pedagógico mais próximo.

5.9 PROJETOS DE ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES NOS COLÉGIOS QUE TRABALHAM

Ao questionar-se os entrevistados se nas instituições de ensino onde atualmente trabalham, existem projetos para acompanhamento do professor iniciante, dez deles responderam que não; apenas dois entrevistados colocaram que trabalham em um colégio com metodologia diferente, assim ao ingressarem nesse colégio foi ofertado um curso de formação dentro da nova metodologia. O que algumas instituições fazem é disponibilizar um tempo para o novo professor com a coordenação pedagógica, para que esta explique ao iniciante questões burocráticas. Em sua entrevista, o professor PH salientou que nesses momentos com a coordenação pedagógica, os professores iniciantes recebem uma explicação sobre a Proposta Política Pedagógica, livros de chamada e algumas regras da instituição .

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***Também não***
PC	***Também não, que eu tenha conhecimento não.***
PD	***Não***
PF	***Outras escolas de linha mais tradicionalista, ou até***

	escolas da linhagem publica mesmo, elas não tem essa proposta porque assim, talvez não seja interesse ou talvez não é dentro dessa proposta que eles trabalham também, se preocupar com essa futura capacitação ou uma constante analise do professor.
PG	***Não, nem uma.***
PH	***Não tem, o único acompanhamento mesmo é esse burocrático que o pessoal faz, um auxilio mesmo pros erros que você vai ter de escrever, na parte do PPP, na parte do caderno do professor, mas tirando isso não se tem acompanhamento, acho até difícil encontrar***
PI	***Não, nem um***
PK	***Também não.***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PB	***Não***
PJ	***Também não***

A nossa pesquisa aponta para a necessidade de um acompanhamento é extremamente importante ao professor iniciante, e um projeto de acompanhamento seria uma proposta enriquecedora desenvolvida pelos colégios. Contudo, o que ocorre é que uma grande parte das instituições não auxilia os professores iniciantes, como já relata acima, sendo que esses professores se sentem perdidos também em meio a tanta burocracia. Essa falta de projetos para acompanhar o professor iniciante, é uma das características apontadas pela maioria dos nossos entrevistados, isso faz com que as dificuldades didáticas dos recém formados ainda ocorram, e acabem sendo resolvidas individualmente por eles mesmos.

Tardif (2006) mostra a grande importância do acompanhamento nos primeiros anos de docência, pois são nesses anos que surgem dúvidas sobre assuntos e práticas que não foram trabalhados na formação inicial. Cabe às

instituições disponibilizarem professores e coordenadores que auxiliem os professores iniciantes nesse novo caminho da docência.

5.10 BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

Sabe-se que a formação continuada é muito importante para o crescimento profissional e pessoal. Em na pesquisa ao perguntar se o professor fez formação continuada e como ela aconteceu, a maioria dos entrevistados, sabendo da importância que a formação continuada tem, decidiram fazer cursos para complementar seus conhecimentos sobre os assuntos ao quais lhes são interessantes, assim como participam de congressos e fazem Pós-graduação (latu-sensu). Além desses cursos de formação continuada, os professores estaduais participam dos programas de formação disponibilizados pelo Estado como a Semana Pedagógica[30].

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***Eu procuro fazer, já fiz congressos em educação, [31]palestras que envolvem educação, e no colégio onde eu estou trabalhando tem uma biblioteca do conhecimento e a Pós- Graduação (Latu-Sensu) que também trabalha isso. E cursos em geral, quando a gente tem a possibilidade de fazer.***
PC	***Eu faço, mas esporadicamente por que nem sempre eu estou na escola, no período que são feitos a formação. Naquelas que eu participei é mais estudo de textos, essas coisas assim.***
PD	***Faço e fiz, eu fiz uma pós-graduação em psico-pedagogia, devido a gostar da área de educação e também estou fazendo uma formação continuada que é pelo pró-jovem, que é o programa federal de jovens e adultos.***
PF	***Então, eu faço pós-graduação, agora terminei uma***

[30] Explicada no capitulo 3, no subitem 3.2 Formação Continuada Disponibilizada pelo Estado do Paraná.
[31]

	em Arte da Educação, já tenho uma em Metodologia para o Ensino Superior e Didática, também faço cursos seguidos dentro da minha outra área que são as artes cênicas, que capacitam desde a questão de você estar trabalhando com o teatro, com a dança, com outras áreas, a própria arte circense são mais constantes e muito mais acessíveis até do que dentro da própria educação, mas na minha opinião sempre são um diferencial porque eu pego muitos elementos disso e trago para dentro da sala de aula, para depois fazer uma ponte para a minha disciplina.
PG	***Bom todo ano a gente tem o déb no começo do ano letivo, a gente tem os encontros nos colégios que a gente vai, que é distribuído alguns textos que são discutidos em sala de aula. Mas eu penso que a formação continuada pra mim professor de artes ela vai um pouco paralela a essa que o estado oferece, por exemplo eu ainda freqüento rodas de capoeira que é uma parte que a lei da cultura afro pede que a gente ensine isso nas escolas, eu ainda trabalho com desenhos, ainda faço curso com grandes desenhistas, quando eles aparecem na nossa região e também toco alguns instrumentos, faço parte de uma banda, então eu creio que para o professor de artes o fato de fazer e de estar inserido no meio, não ouvir uma contar estória ou um que fala lá "eu to vendo essa apostila de um grande cara que escreveu isso", mas ele viver realmente isso, ir ao teatro, fazer teatro, essa vivencia ai eu acredito que para o professor de artes a formação continuada é isso.***
PI	***Então Pós-Graduação sim na área de educação, fiz duas, educação especial e artes***
PK	***Então eu estou fazendo outra faculdade de ciências***

	biológicas, e ela é a distância, então ela é bem diferente da que eu fiz que era presencial, era uma outra forma, até a forma que a gente tem que estudar mais sozinho, é uma nova postura.
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PB	***Eu faço, sempre em todo ano nas escolas tem no começo do ano tem reunião pedagógica aonde a gente discute com os professores como a gente vai fazer, e eu faço também cursos paralelos em relação a isso, então eu estou fazendo agora alguns presenciais e alguns a distância, é bem interessante, um relacionado a educação e um a geografia mesmo.***
PE	***Sim eu faço, eu nunca parei de estudar, depois que eu sai da faculdade eu procurei uma outra graduação, me formei em pedagogia, fiz pós-graduação na formação de formação infantil e séries iniciais, atualmente eu estou acabando uma especialização em psicopedagogia, e também o mestrado, fui atrás do meu conhecimento que eu achei que eu preciso ainda conhecer mais, para poder ter uma boa prática em sala de aula.***
PJ	***Sim, na realidade profissionalmente eu comecei sem a didática e eu estudei muito, e sempre estudando, apesar dos acertos e erros, ai depois da minha graduação eu comecei a fazer a minha especialização, foi ai que eu tive alguns professores que eu tive experiências, depois o mestrado, então foi ai que eu tive experiências melhores, pra poder também seguir alguns professores, alguns conceitos que de repente eu estava fazendo errado.***
PL	***Então depois que eu terminei a especialização eu não fiz nem um outro curso, então agora não estou***

	fazendo.

Para Imbernón (1994), existe a formação continuada disponibilizada pela instituição da qual o professor trabalha, que pode ser feita em serviço, ou pela falta desta, temos a formação continuada que não ocorre em serviço, mas que o profissional docente busca por conta própria.

Freire (1996) também destaca a importância do professor pesquisador. Este pode servir como exemplo para os seus alunos, desde que esteja sempre comprometido em buscar novos conhecimentos para o seu crescimento intelectual e profissional, o que permitirá guiar com mais autoridade os seus alunos visando a construção de conhecimentos críticos e aplicados.

5.11 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRÁTICA OU TEORIA

Os professores entrevistados, ao serem perguntados se a formação continuada da qual participaram, permitiu o debate sobre a prática em sala de aula ou se esteve mais focada na teoria, responderam que em sua grande maioria, que os cursos estiveram focados apenas na parte teórica, sendo que na maioria das vezes, sequer diziam respeito à realidade vivida em sala de aula. Os entrevistados também destacaram que a formação continuada disponibilizada pelo Estado não é aproveitada pelos professores, pois não trabalha os problemas com os quais o professor se depara em seu dia a dia.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PA	***Nem um dos cursos que eu fiz até agora, nem a biblioteca do conhecimento teve isso, porém a pós-graduação sim, na pós em alguma das disciplinas a gente já construiu material concreto pra trazer para a sala de aula, então isso foi bem válido pra prática.***
PC	***Até então não senti isso (prática).***
PD	***Muita coisa, principalmente com os jovens, que se trás toda essa vivencia que eles têm na sociedade, na***

	casa, na família pro ambiente escolar.
PF	***Eu acho que na verdade a teoria, muito dela eu já busco nas minhas leituras particulares, na minha formação em quanto filosofo, e essa formação continuada ela tem objetivo único que é o da prática, o meu objetivo com formação continuada não é ir buscar uma teoria mais profunda, até porque as teorias mais profundas elas são desenvolvidas dentro de um outro processo, a pós-graduação ela é na verdade uma especialização de particularidades que vão te dar uma pequena vitrine de informações das quais você pode garimpar depois, mas dentro dessa formação continuada eu acredito do que vale mesmo é um subsidio para a prática, por que a prática, hoje a gente educa sentidos, a gente não educa mentes, a gente educa sentidos que sensibilizam razão que razão busca conhecimento, antigamente era o contrário isso, mais se você não souber sensibilizar, se você não souber buscar sentido naquilo que você ta ensinando os alunos já percebem.***
PG	***Muito, por que você se apodera daquilo, impossível saber tudo, mas os alunos sabem quando você tem consciência e firmeza daquilo que você, que você tem certeza do que você ta fazendo, e quando você acredita naquilo que você ta fazendo e aquilo faz parte da sua vida, fica muito mais fácil de ensinar, logo você não tem problemas com indisciplina, você não tem problemas de acabar de ter o que ensinar antes de acabar a aula, logo você tem os alunos bem mais centrados no que você ta falando e bem mais interessados, por que eles vem que você tem segurança e que aquilo é importante pra você, eu***

	tenho uma frase que eu digo bastante que é: a paixão que você tem por alguma coisa ela é contagiante.
PI	***Olha, na educação especial, é uma pós-graduação mais direcionada, então dificilmente tem, eu como professora de história, dificilmente tenho alunos dentro de sala de aula que não tenham um professor especializado, então eu fiz minha pós, se eu quiser trabalhar com isso, ser uma professora que possa acompanhar um aluno que tenha deficiência em alguma área, eu posso trabalhar, mas eu como professora de história daí, no momento eu não estou trabalhando coma isso. Em artes é uma pós graduação mais para quem fez faculdade de artes, eu como professora de história fiz pós em artes e não posso trabalhar em nem um lugar como professora de artes.*** ***A formação continuada do Estado é na verdade uma ilusão, porque é uma semana que nós vamos a escola que seria para elaborar planejamento, para estudos sobre as regras, sobre as normas, até para os professores iniciantes saber, conhecer como é a escola, mas na verdade os professores vão lá e é mais para matar o tempo, mais conversa, mais encapa livro, preenche livro, nada, coisas boas bem difícil sair.***
PK	***Eu tenho uma especialização já, só que eu não trabalho com questão de educação especial que foi o que eu fiz, não peguei nem uma turma nessa área, claro você aproveita alguns conhecimentos que você sabe, se o aluno é hiperativo como você tem que lidar com ele né, mas assim usar, usar não. E as ciências biológicas que eu ainda não estou atuando.***
PROFESSORES	***RESPOSTAS***

EXPERIENTES	
PB	***Sim, eu acredito que sim, porque assim, se eu estou fazendo algum curso é justamente para abrir a minha mente para não ficar parada no tempo, pra ver o que que eu posso melhorar. Naquele que eu estou fazendo de avaliação, eu vejo que a gente pelo menos aqui dentro do Sesi está perto daquilo que o professor está falando, então é bem proveitoso. O outro que eu estou fazendo que é a distância que em relação a geografia, eu acho bem valido, por que ele dá ideias novas para gente. Com certeza essas pessoas que elaboraram esses cursos, claro que elas estão mais adiantadas do que nós, estão só estudando e pesquisando para isso, então eu acho bem importante, bem válido o que elas podem repassar para gente através desses cursos, então para mim tem sido bem proveitoso.***
PE	***Com certeza, eu acho que toda formação continuada ela serve especialmente para isso, para a gente conciliar a teoria com a prática, porque só ter a prática e não ter a teoria não é o certo, não é convincente e vice versa também, só ter teoria e não ter a prática em sala de aula não***
PJ	***Não, minha formação continuada é uma formação mais teórica, e pesquisa, mas para desenvolver em sala de aula, nada.***
PL	***Então como foi de inglês a mesma professora da faculdade, tanto que foi a gente que indicou ela pro curso de pós-graduação por que ela era muito boa, então ela ajudou a desenvolver bastante a prática e trabalhando todas as habilidades da língua estrangeira.***

Ao falar de formação continuada Imbernón (2009) relata sobre a importância de se conhecer a realidade ao qual o professor está inserido, e que trabalhar com experts não adianta, pois pouco o professor vai aproveitar dessas formações, para resolver este problema, necessita que se forme um grupo da própria instituição que seja responsável pela formação continuada, visualizando do que os professores necessitam, pesquisando junto aos professores, e fazendo a formação com a ajuda destes, trazendo pessoas que possam auxiliar no crescimento didático do professor, tanto teórico como prático.

Desta forma a formação continuada será mais interessante e mais útil para o professor e para as instituições as quais está atuando, sem destacar a importância para o crescimento educacional dos alunos. Os professores sabem da importância da formação continuada, e que eles não podem parar de estudar, mas o que acontece é que, em algumas vezes, o interesse está mais em ter títulos do que para o próprio crescimento intelectual.

5.12 DIFICULDADES NA PRÁTICA DO PROFESSOR INICIANTE

Ao perguntar aos professores iniciantes quais as dificuldades que enfrentam em sala de aula, e aos professores experientes quais as dificuldades que enfrentaram no início de sua carreira, percebe-se que as respostas foram semelhantes. Apesar de os professores entrevistados terem diferença de até nove anos de trabalho, as dificuldades que acompanham o professor iniciante são as mesmas, agora ou a alguns anos atrás.

Entre os doze professores entrevistados, tive quatro dificuldades destacadas. A falta de prática do professor foi a maior dificuldade apontada, sendo que dos doze, metade destacou essa dificuldade. A falta de disciplina dos educandos foi a segunda dificuldade mais apontada pelos professores, seguida pela dificuldade em trabalhar em séries muito diferentes e pela inclusão de alunos com necessidades especiais, relatada apenas como dificuldade por uma professora.

5.12. 1. Falta de Prática do Professor

Os professores ao serem questionados sobre as dificuldades que enfrentam ou enfrentaram durante seus primeiros anos de docência, destacaram que a falta de

prática em sala de aula é uma das maiores dificuldades pelas quais passam. Os professores enfatizaram que, ao entrar em sala de aula imaginavam uma coisa, tinham o domínio da teoria, mas se viram sem conseguir transmitir de forma eficaz aquilo que sabiam, ao mesmo tempo em que não viam a construção do conhecimento por parte dos alunos, notando por vezes apenas o repasse de informações.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PF	***Eu acho que a dificuldade ela existe e ela é constante, até porque assim, aquela velha história o professor entra na sala pensando que vai conseguir passar um determinado assunto e as vezes o ponto de concentração do individuo na sala é outro, e ai então ele tem que fazer uma substituição imediata da prática dele ou até da própria maneira de teorizar.***
PH	***Olha eu tive no inicio, acho que todo professor tem no inicio, passando por dificuldades e por acertos porque é sempre uma experiência nova, mas com o tempo vai ficando mais tranqüilo na questão da prática, no jeito de dar aula e vai acertando e vai errando também, mas eu posso dizer que eu tive muitos erros, mas também tive muitos acertos, e esses acertos vieram da prática do erro, de olhar o que eu tava errando e o que eu não estava***
PI	***Então eu digo mais pelas escolas do estado que no inicio foi bem complicado porque nós que somos professores iniciantes, por não termos nem um acompanhamento de outros professores, diretores ou coordenação junto, foi difícil, porque a gente se vê em uma sala que tem quarenta alunos e alunos com vários problemas, tanto em casa, em fim de família, e a gente entra meio que sem saber, depois de um tempo, de passar um ano as coisas vão melhorando,***

	e ai. A gente vai vivendo experiência na verdade, vai aprendendo como fazer, o que pode e o que não pode, mas dificuldade eu acho que sempre tem, por que é bem complicado, tem bastante criança que tem problema, as vezes com drogas, as vezes com família, dificuldade a gente sempre tem, na verdade a gente não é só professor da disciplina, mas a gente é amigo é conselheiro, resolve vários tipos de problemas.
PROFESSORES EXPERIENTES	***REPOSTAS***
PB	***Não, eu não tenho dificuldade hoje né, no começo sim eu tive, no começo a gente sai da faculdade, primeiro que a gente é novinho, bem novinho, e a gente não tem aquela experiência mesmo da prática do dia-a-dia da sala de aula, então a gente sai com um monte de idéia, você quer fazer, você quer acontecer, você quer inovar, mas você não sabe como que é a realidade na prática, então eu tive assim dificuldade no começo, porque eu sai da faculdade de um jeito e quando eu fui para sala de aula era bem diferente, então nesse sentido que eu tive dificuldade, mas hoje assim eu não tenho dificuldade com nada, é bem tranqüilo.***
PE	***Eu tive, realmente quando eu sai da faculdade eu tive, como eu citei eu sai totalmente, eu acho que muito falha na teoria e na prática também, então eu tive que ir atrás e estudar bastante, então a dificuldade foi tanto disciplinar em sala de aula com os alunos quanto também o medo de errar de alguma coisa que você ta falando com os alunos, isso aconteceu, realmente aconteceu, no começo da minha prática as vezes você fala alguma coisa que***

	depois você chega em casa e você vê que não é, por mais que você foi estudar, mas isso só vem com a prática também, então eu errei muito sim no inicio da minha prática, hoje eu não tenho dificuldade nem uma, tanto com disciplina quanto com conteúdo, não tenho dificuldade, mas eu tive no inicio da minha formação
PL	***Na verdade a maior dificuldade do inglês é o nível das turmas, porque tem alunos que fazem curso, em curso livre de inglês e tem alunos que não tem embasamento muito forte, as vezes estudaram em escola publica, por diversos fatores o nível deles é bastante diferenciado, ai é difícil você nivela e trabalhar com eles assim na mesma turma.***

Tardif (2006) aponta como a principal dificuldade entre os professores recém formados a prática em sala de aula. Segundo o autor, nos primeiros anos de docência o professor iniciante ainda está passando por uma fase de mudança de aluno para professor, o que torna a sua prática difícil e confusa. Com o passar dos anos, ele vai observando, utilizando métodos diferentes e ganhando experiência no lecionar, o que garante mais confiança.

Por isso a diferença das respostas dos professores mais experientes, que apontam que no início tinham dificuldades com a prática, e que com o passar dos anos foram aprendendo e ganhando experiências, o que não tornava mais a prática em sala de aula uma dificuldade.

5. 12. 2. Falta de disciplina do educando

A disciplina do educando também foi uma das dificuldades encontradas pelos nossos entrevistados. Estes relataram que está muito difícil lecionar com alunos indisciplinados, e que na formação inicial eles não aprendem a trabalhar com alunos que apresentam problemas de indisciplina. Dessa forma, ao chegarem em sala de aula, encontram alunos que em sua grande maioria não querem aprender, sendo que os professores precisam aprender por conta própria como lidar com esses alunos.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PC	***Seria quanto ao comportamento dos alunos, que é um problema sério. Não tanto a prática em si, mas a educação dos alunos, o problema fundamental é isso hoje em dia.***
PD	***Tenho sim, algum desinteresse, o aluno que não tem vontade em estar lá, não tem interesse nem um, e também às vezes de relacionamento entre professores.***
PK	***De as vezes controlar a turma, mesmo, as vezes estão muito agitados, seria mais isso mesmo, questão de indisciplina mesmo.***
PROFESSORES EXPERIENTES	***RESPOSTAS***
PJ	***A única dificuldade que eu estou encontrando atualmente é o desinteresse por parte dos alunos a conversa, o excesso de alunos, então assim desenvolver a prática eu não tenho dificuldade nem uma***

Logo que os professores saem da graduação e entra em sala de aula, imagina-se “alunos perfeitos”, todos sentados e dispostos a aprender. Com o passar do tempo nota-se que alguns aspectos pertinentes à realidade do ensino foram deixados de lado. Tardif (2006) chama o encontro com a falta de disciplina dos alunos de “choque com a realidade”. O professor iniciante acha que vai encontrar uma condição crescente e positiva da educação, mas se depara com uma realidade totalmente diferente, na qual tem que mostrar resultados, dando um jeito de lecionar e fazendo com que os alunos aprendam e construam conhecimentos.

5.12. 3. Diferente Séries para Lecionar.

Outra dificuldade apontada foi a idade diferente dos alunos. Por terem que trabalhar em diferentes séries, dois dos doze professores, destacaram que tem dificuldade com a questão da postura dentro de sala de aula, inclusive com a linguagem. Ao mudarem de série,os professores têm que se adaptar em menos de dois minutos à nova sala de aula e a um contexto totalmente diferente do qual estiveram presentes na aula anterior. O docente passa cinqüenta minutos em uma sala de segundo ano do Ensino Médio, com adolescentes de dezesseis anos, falando sobre um determinado assunto e, logo após, tem que mudar para uma sala de quinta série do Ensino Fundamental, na qual as crianças têm uma média de dez anos, falando sobre um assunto totalmente diferente.

PROFESSORES INICIANTES	***RESPOSTAS***
PG	***O olha o problema de você sai do ensino médio, do segundo ano por exemplo, e cai em uma quinta série é um problema, eu penso que os alunos da quinta série não sei o que se pode fazer, não parei para pensar nisso, mas eu tenho uma certa dificuldade com as séries iniciais, o tema é um tema assim, talvez seja muito simples e a gente se interesse por algumas coisas um pouco mais complexas, ou as crianças ainda tem certos hábitos, por exemplo, um vem mostrar o caderno pra você, coisa que já não acontece no ensino médio, então um mostra o caderno e você diz "a que bonito que ficou" todos eles levantam e mostram o caderno, então é uma coisa que você é acostumado a trabalhar de sétima a oitava que é a maior carga horária que você tem, chega numa quinta e sexta série, eles tem alguns costumes que vem de primeira a quarta que são bastante estranhos.***
PH	***hoje em dia eu tenho dificuldade com a parte do ensino fundamental, a parte infantil é algo ainda que eu achei, que eu não me achei por inteiro, tem***

	alguns problemas até porque é criança, e você tem que pensar como criança também, pra que não tenha erro, não achar que eles são adultos, então eu acho que é isso.

Ao iniciar na profissão docente, os professores não tem o direito de escolher onde vão trabalhar, em quais instituições de ensino ou em quais séries, principalmente quando na rede Estadual de ensino. Assim, os professores são colocados em séries diferentes, com alunos diferentes, em instituições diferentes, e sob metodologias diferentes. Isso quando professor não tem que trocar de instituição, de turmas e até mesmo de disciplina durante um mesmo ano (no caso de professores PSS).

Tardif (2006) destaca isso como um dos grandes problemas enfrentados pelo professor iniciante. Este não tem instabilidade, indo onde é colocado, sendo que quando está começando a se adaptar com uma determinada escola, e conseguindo desenvolver um bom trabalho, é submetido novamente à mudança. Desta forma, não consegue totalizar ou dar continuidade ao seu trabalho, o que atrapalha seu próprio crescimento, pois quando está pegando experiência é colocado em outro lugar, e tem que começar tudo de novo.

5.12. 4. Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais

A inclusão de alunos com necessidades especiais só foi destacada como dificuldade por apenas um dos professores entrevistados; todavia, na sociedade atual a inclusão é um problema sentido por muitos educadores. No município de Pato Branco-PR, onde foi realizada a pesquisa, o processo de inclusão ainda está lento, o que quer dizer que existem poucos alunos com necessidades especiais inclusos dentro das salas de aula. Dessa forma, a maioria dos professores não trabalhou ainda com esses alunos, mas os que já trabalharam destacam como dificuldade, pois não tem uma formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, sejam elas quais forem.

PROFESSOR INICIANTE	***RESPOSTAS***

PA	***Bom quando eu iniciei, eu entrei no PSS[32] , quando eu assumi PSS, eu tive dois alunos de inclusão social, que eram dois alunos surdos, uma não era totalmente, mas dois alunos que eu nunca ouvi falar nada sobre isso, sobre essas dificuldades, dentro da graduação, e com isso eu entrei em pânico, eu não sabia como ensinar matemática pra eles, não tinha como mostrar, tinha uma interprete, mas era uma dificuldade enorme, porque ela não era professora de matemática, ela era só interprete, e cada aluno aprende de um jeito, como eu ia passar para ela o que ela tinha que passar pra eles, pros alunos. Então isso foi bem difícil. Em relação a outras dificuldades, eu penso que a nossa prática nunca está perfeita, a gente está em constante estudo, e é sempre um novo desafio, cada aula que a gente entra é um novo desafio, então não posso dizer que tudo isso é perfeito sempre precisa estar em constante formação, mas a maior dificuldade que eu tive mesmo foi essa na questão dos alunos de inclusão.***

Assim “a escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas comuns da rede regular que, para não continuarem criando situações de exclusão, dentro e fora de sala de aula, devem responder as necessidades de todos os educandos com práticas que trabalhem as diferenças” (ROMANOWSKI, MARTINS, JUNQUEIRA, 2005, p. 185). A educação inclusiva não é apenas uma dificuldade para os professores iniciantes, é uma dificuldade para a grande maioria dos professores e das instituições, que tem que se adaptar aos novos tempos que permitem ao aluno especial estudar na rede regular de ensino e ter um atendimento educacional especializado.

[32] Processo Seletivo Simplificado da Secretária de Educação do Estado do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações trazidas pelas demais pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, pode-se tecer algumas considerações sobre os professores recém graduados e suas práticas nos anos iniciais da docência, sejam essas práticas oriundas de sua formação ou adquiridas por meio da formação continuada.

A análise da literatura existente, mostrou a importância de o futuro professor ter uma boa formação didática para os seus anos iniciais em sala de aula. Simultaneamente, faz uma grande diferença para o exercício do magistério um trabalho bem desenvolvido na graduação, principalmente nas licenciaturas, pelos professores formadores que trabalham com as disciplinas de didática e metodologia de ensino, pois são estas as bases para uma prática docente bem sucedida em sala de aula.

Por meio ponderações feitas por diversos autores especialistas no assunto, observa-se que o futuro professor deve possuir muito mais do que apenas conhecimentos teóricos, mas também um embasamento didático que o permita atuar de maneira promissora em sala de aula. Em outras palavras, é importante que a formação inicial, permita ao professor iniciante vislumbrar a teoria aliada à prática, de modo que consiga encontrar mecanismos que lhe permitam desenvolver metodologias diferenciadas e adequadas às mais diversas realidades com que virá a se deparar.

Os autores citados no capitulo I, Cunha, Imbernón, Libâneo entre outros, destacam a importância não apenas do gosto para se tornar educador, mas também de um espírito critico, criativo e dialógico para que, ao ingressar na graduação, o futuro professor possa adquirir além dos conhecimentos teóricos de que necessita, uma formação didática de ensino.

Na pesquisa de campo, ao analisar a prática docente dos professores licenciados principiantes no magistério fundamental II que foi um dos objetivos específicos, notei o quanto a falta de uma formação inicial adequada, o que dificulta o trabalho prático em sala de aula dos professores iniciantes. Visualizei também que a partir do momento em que ingressam na docência, estes professores passam a

buscar diversos métodos para suprir as dificuldades encontradas em sala de aula, como o acompanhamento de pedagogos das instituições de ensino ou a procura por formação continuada.

O que foi considerado com as entrevistas a partir do objetivo de analisar os projetos de acompanhamento para os professores recém-graduados, é que muitos dos professores iniciantes não tiveram acompanhamento prático nem durante a formação inicial, nem nos primeiros anos da docência. Desta forma, eles procuram desenvolver a sua prática dentro de experiências ou exemplos. Mas mesmo se utilizando desses meios, ainda encontram muitas dificuldades, que a partir dos próprios relatos, poderiam ter sido sanadas com um acompanhamento e uma análise de um professor mais experiente.

O que foi ressaltado ainda, a partir das entrevistas, seguindo o objetivo de comparar as práticas nos cinco anos após a formação inicial e o seu desenvolvimento posterior, é que os professores com mais experiência, que estão há mais de dez anos em sala de aula, também sofreram no começo da sua carreira docente, e que as dificuldades que eles tiveram, não são diferentes das dificuldades que os professores recém formados encontram hoje. Dessa forma, percebe-se que esses não são problemas atuais do sistema de ensino superior dos cursos de licenciatura, de acordo com os professores pesquisados ocorrem há no mínimo dez anos.

O que foi possível visualizar ao ter como objetivo examinar as alternativa possíveis de apoio aos professores licenciados recém-graduados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica é que, com o passar dos anos, os professores vão criando métodos próprios para suprir suas necessidades didático/práticas, buscando auxilio de outros profissionais docentes, exemplos, leituras e formação continuada, sendo que é desta forma que os professores recém formados estão agindo. Os professores iniciantes, ao notarem que não conseguem resolver certos problemas didáticos sozinhos, buscam ajuda.

A partir das entrevistas e dos relatos sobre a formação continuada, nota-se também, que elas deixam a desejar em relação ao enfoque didático/prático da docência, deixando assim o professor iniciante decepcionado com a busca por auxilio para as suas dificuldades. O que elas enfocam, na maioria das vezes, são conteúdos

distantes das realidades enfrentadas pelos professores ou teorias desligadas da prática.

Desta forma, os professores recém formados continuam utilizando métodos próprios para resolver seus problemas, sem ao menos entender o que estão aplicando e se realmente esses métodos tem um resultado positivo para o educando. O que foi relatado pelos entrevistados e reafirmado pelos autores que embasaram a pesquisa, é a necessidade de formação continuada referente a realidade dos docentes, e a importância de haver uma independência das instituições, para que desenvolvam trabalhos projetados na escola, com ênfase nos problemas locais e não enviados pela Secretária de Estado com um enfoque generalizante, e dos professores para desenvolver a sua própria formação continuada, baseada no cotidiano escolar e social em que a escola e o docente estão inseridos.

Destaca-se também que o problema em si, não é apenas de uma licenciatura ou de uma instituição de ensino superior, pois a maioria dos entrevistados enfatizou essas deficiências, o que demonstra a necessidade de revisão no quadro didático das instituições de ensino superior nos cursos licenciaturas como um todo.

Sente-se a necessidade, no decorrer de nosso estudo, de pesquisar não apenas os professores recém formados e os com mais experiência, mas também os educandos, para analisar a visão dos próprios alunos acerca da prática dos professores, se sentem dificuldades e diferenças entre a didática de um professor iniciante e a de outro com mais tempo de docência. Além dos alunos, a pesquisa se tornaria mais completa se os pedagogos e professores formadores tivessem sido entrevistados, para que esses destacassem como vêem ou percebem um professor recém saído da universidade e como se comportam os futuros professores com a didática em sala de aula.

Pelo pouco tempo designado para a pesquisa as entrevistas foram feitas apenas com os professores, ficando assim abertas para futuras pesquisas. Também foram encontradas dificuldades para a realização da pesquisa; contudo, todas puderam ser resolvidas durante seu decorrer. A primeira das dificuldades residiu na busca pelos entrevistados com menos de cinco anos de docência; ao procurar as instituições de ensino e conversar com a direção destes, notou-se que eles não

sabiam o tempo de serviço que os professores de seu quadro docente tinham. Dessa forma, a maioria dos pesquisados foram selecionados a partir de indicações de outros professores.

Tendo em vista a indisponibilidade de tempo dos professores, as entrevistas foram feitas em horários diferentes umas das outras, com maior incidência para a hora atividade dos professores. Foram disponibilizadas suas horas atividades para cada entrevista, o que também gerou certa dificuldade, pois o tempo era curto demais.

As categorias de análise de dados, uma vez pré-estabelecidas, foram guias para as entrevistas. Contudo, após terem sido feitas as questões que norteariam as entrevistas, o leque de categorias se abriu, havendo a necessidade de inclusão de novas análises, o que permitiu que a pesquisa ficasse mais completa.

A pesquisa mostrou a importância de uma formação inicial completa, tanto na parte teórica quanto na prática, e a reflexão em cima destas, e como os professores iniciantes sentem dificuldades ao saírem da graduação e começarem a vida docente. Também ficou destacado por meio da pesquisa, que não são apenas os professores recém formados, com cinco anos de magistério, que sentem dificuldades ao começarem a trabalhar, mas que os professores mais experientes, também sentiram dificuldade no começo de sua carreira docente.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, C. M. C. **A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE** Revista profissão docente (online), Uberaba, v.1, n.1, fev. 2001. http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/26/33

ALVES, N. N. de L. **AMOR À PROFISSÃO, DEDICAÇÃO E O RESTO SE APRENDE: SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMBIGÜIDADE ENTRE A VOCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO**. **GT:** Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar** / Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Campinas, SP : Papirus, 1995 (série prática pedagógica)

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação **de professores no Brasil (1990-1998)** / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.b– Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6)

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de Professores no Brasil** (1990-1998) http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000077.pdf - Acessado em maio de 2010.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens** / Miguel G Arroyo. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba; Ed. Unimep, 2007.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica** / Marilda Aparecida Behrens; apresentação Marcos Tarcisio Masetto. – Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, M. A. **Contrato pedagógico da disciplina** "Paradigmas educacionais na prática pedagógica" para os alunos do mestrado em Educação, turma 2008, 1ºsemestre.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. *Resolucao CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.*Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Leis, Decretos, etc. *Decreto n 3.276, de 6 de dezembro de 1999.* Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências.

_____. Leis, Decretos, etc. *Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____.MEC/Conselho Nacional de Educação. *Resolucao CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002.*Institui diretrizes nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____.MEC/Conselho Nacional de Educação. *Versao Preliminar: Proposta de Diretrizes para aFormacao Inicial de Professores da Educacao Basica, em Cursos de Nivel Superior.* Fevereirode 2001.

BRASIL (1996). *Lei Federal n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizese Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL (1999). *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental..

BRASIL (2005). *Orientações gerais para rede nacional de formação continuada de professores da educação básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE (1999) *Diretrizes Curriculares para o ensino médio*. In: PCNEM. Brasil, MEC/SEMTEC.

BOFF, Leonardo. **"Saber cuidar"**. Petrópolis, R. J., Editora Vozes, 1999.

BONI, V. e QUARESMA, S. J.. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, pdf. Acesso 20/09/2009. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf

CUNHA, M. I. **Aprendizajes significativos en la formación inicial de profesores: un estudio en el área de los Cursos de Licenciatura, Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, M. I. da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In . IN ROMANOWSKI, Joana Paulin, MARTINS, Pura Lúcia O. e JUNQUEIRA, Sérgio R. Conhecimento local e conhecimento universal. Pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. Curitiba: Champagnat, 2004

DIAS-DA – SILVA, M. H.. G. F. **A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências?** In. RESCIA, Ana Paula Oliveira et all (Orgs.). *Dez anos de LDB*:

contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, pp. 167-189. .(2007)

ESTRELA, M. T. et al. **Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação**. *Revista de Educação,*VII(2), 129-149. (1998).

FERNANDES, F. da C. Piso **Salarial do Magistério: O resgate de uma dívida**. In MINEIRO, Fernando. *O que é o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica:* Lei nº 11.738/2008. Natal: Assembléia Legislativa do RN (2008)

FERREIRA B. S., **REPRESENTAÇÃO E FORMA POLÍTICA** *LUANOVA* Nº 61— 2004 http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a03n61.pdf

FRANCO, F. C. **O Coordenador Pedagógico e o Professor Iniciante**. In.: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. *O Coordenador Pedagógico a Formação Docente*. 4a. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. N. de C. **Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002

GANDOLFI, H. E. ROSSI, A. V. **ENSINAR QUÍMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO ANTES E DEPOIS DA LDB/96 -** *XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ) UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR.*

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

GARCIA, C.M. **A formação docente: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA. A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992,

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

GAUTHIER, Clermont e outros. **Por Uma Teoria da Pedagogia.** Rio Grande do Sul,

Editora UNIJUI, 1998

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado** / Francisco Imbernón; 1 ed. – Barcelona: Paidós, 1994.

IBERNÓN, F**. Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMODA, Franco. **Psicologia e Mistério. O desenvolvimentohumano**. Trad. Adalto Luiz Chitolina et Mathias J.A. Ham. São Paulo: Paulinas, 1996.

LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

JORDÃO, R. dos S. **A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO GT:** Formação de Professores/n.08 Agência Financiadora**:** FEUSP http://cursa.ihmc.us/rid=1181005268390_1209765078_6138/Jord%C3%A3o_ANPED_GT8.pdf

KAERCHER, N. A. **A Geografia Escolar: Gigante de Pés de barro comendo Pastel de vento num *fast food?*. Terra Livre.** (Geografia e Ensino), Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n.28, p. 27-44, jan./jun/2007.

LIBÂNEO, J. C. . **Adeus professor, adeus professora?.** 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009

MIGLIORANÇA, F. MARTINS, M. H. F. L. TANCREDI, R. M. S. P. MONTEIRO, H. M. LEAL, L. L. L .**CONHECENDO PRÁTICAS E DILEMAS DE PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCar EM PERSPECTIVA** GT: Educação Fundamental / n. 13

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. ***Escola e aprendizagem da docência:* processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFCar, 2002

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S.** Shulman. Educação, Santa Maria/BRA, Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, p.33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. (org) **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. (org) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo, Cortez Editora, 2007.

MORGADO J; **Evocação do Querido Professor e Companheiro**, Ruy Luís Gomes, *manuscrito*1995

NOVAES, *R., A. G. FILHO, R. P., MOURA Y. R. PENNISI, R. M. C.* **Utilizando o Coach em Busca do Aprimoramento das Competências Gerenciais e Comportamentais.** Pdf.Revista Idea. V.1, n.1 . Jul./Dez. 2009. acesso 12/06/2010 http://www.esamcuberlandia.com.br/revistaidea.html

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de aprendizagem profissional docente**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 207, set/dez2006. Publicada 2006.

NÓVOA, A. (Org.). ***Os professores e a sua formação***. Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA,J. F. de. R. GONÇALVES, D. E., SILVA, A. F. **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA FE/UFG DOCUMENTO** – Programa de Formação Continuada de Professores Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (2): 359-370, jul./dez. 2005

OLIVEIRA F. de F. A. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO APÓS A REFORMA EDUCACIONAL: PARA ONDE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA?** (2009) http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/4.pdf Acessado em maio 2010

PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de professor: teoria e práxis. Braga, Portugal: Instituo de Educação e Psicologia** – Universidade do Minho, 1995.

PAPI, S. MARTINS, P.L. **Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas Linhas Críticas, Vol. 15, No 29, 2009.**

PERRENOUD, Philippe **Formando Professores Profissionais.** Porto alegre; Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto alegre; Artmed,
2000.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante** / Ana Cristina Gipiela Pienta; orientadora, Pura Lúcia Oliveira Martins. – 2007.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). ***Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. 1943. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** / Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 1994.

PRADA, L. E. A. **DEVER E DIREITO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.** http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf Acessado em maio 2010

PORCHÉ, G. e NIEDERER, J. **Coaching: o apoio que faz as pessoas brilharem**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição** / Evelise Portilho. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

RIBAS M. H. NADAL B. G. **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Editora UEPG. Ponta Grossa. 2004

ROCHA, G. A. **O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL: PROBLEMATIZANDO ESTA RELAÇÃO** – UFSCar **GT**: Formação de Professores/ n. 08 http://189.1.169.50/reunioes/27/gt08/p083.pdf

ROMANOWSKI, J. P. **Os processos de pesquisa e a formação de professores.** In: ROMANOWSKI, Joana Paulin, MARTINS, Pura Lúcia O. e JUNQUEIRA, Sérgio R. Conhecimento local e conhecimento universal. Pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. **Conhecimento local e conhecimento universal. Formação docente, aprendizado e ensino.** Curitiba: Champagnat, 2005.

ROSA, D. E. G.; KHIDIR, K. S. **O PDE e a formação continuada de professores**. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. *Escolas gerenciadas*: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia, Editora da UCG, 2004.

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

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI.** Para uma Reforma Democrática da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, L. L. de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade.** Campinas, Cortez, v.25 n.89 set./dez. 2004

SANTOS, A. R. dos. LDB 9.39496: **Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil**. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.) Teorias e Práticas na Formação de Professores. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008

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

SAVIANI, . **História das idéias pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani. – 2.ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.- (coleções memórias da educação)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SOUZA, D. B. de **OS DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA UNIESP SABER ACADÊMICO - n º 08 - Dez. 2009/ ISSN 1980-5950** http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf

SCHMIED-KOWARZIK, W. **"A dialética do diálogo libertador de Freire". In: Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1983,

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr. 2000,

TARNAS, R. **EPOPEIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL, A. Bertrand Brasil 2008 Ed. 8.**

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado** / Ricardo Tescarolo. – São Paulo: Escrituras Editora, 2004. – (coleções ensaios transversais)

TRIVINOS, A.N.S., 1992. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo. Atlas.

TUFANO, D. **"A Educação é um ato de amor e, portanto um ato de coragem".** http://douglastufano.multiply.com/reviews/item/13>. Acesso em 25 jun 2010.

ZENKER, M. **Melhores práticas de coaching em instituições educacionais: perspectiva da tecnologia educacional.** http://www.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/artigos/coaching.pdf

WAJSKOP, G. Especialistas discutem formação de professores brasileiros com base em pesquisa inédita realizada pela Fundação SM e OE http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/10/especialistas-discutem-formacao-de-professores-brasileiros-com-base-nos-resultados-de-pesquisa-inedita-realizada-pela-fundacao-sm

.

.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na sua graduação, você recebeu uma formação inicial didática, prática para trabalhar em sala de aula?
2. Se recebeu, como eram desenvolvidas essas práticas?
3. Nos estágios você teve algum acompanhamento?
4. Quem fez e qual foi o feedback dessa pessoa, sobre sua prática?
5. Sua prática em sala de aula é baseada em quê, no que aprendeu na graduação, em experiências de ensaio e erro ou em exemplos de outros professores?
6. Você teve algum acompanhamento de professor ou pedagogo do colégio quando começou a lecionar?
7. as escolas onde leciona tem algum projeto de acompanhamento ao professor iniciante?
8. Você faz formação continuada? Como ela é?
9. Sua formação continuada desenvolve de alguma forma sua prática em sala de aula? Comente.
10. Você teve ou tem dificuldade na sua prática diária? Que tipo?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado (a) participar de uma pesquisa denominada **A prática dos professores recém formados e asua formação continuada**, que tem por objetivo analisar criticamente a formação básica e continuada dos professores em seus anos iniciais de atuação profissional e os reflexos sobre sua prática

Este estudo tem como objetivos específicos: Analisar a prática docente dos professores licenciados recém-formados do ensino fundamental II. Comparar as práticas nos cinco anos após a formação inicial e o seu desenvolvimento posterior. Analisar os projetos de acompanhamento para os professores recém-formados. Examinar as alternativas possíveis de apoio aos professores licenciados recém-formados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica

A minha participação na referida pesquisa ocorrerá através de contatos repetidos com o investigador, o qual utilizará instrumentos de coleta de dados que incluem a entrevista semi-estruturada, que poderá ser gravada.

Estou ciente que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem que isto incorra em qualquer prejuízo à minha pessoa.

Recebi a orientação de que os dados coletados são usados para os fins deste estudo e poderão ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado.

Enfim, tendo sido orientado quanto o teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Pato Branco, ___ de _____ de 2010.

_____ _____

NOME DO PARTICIPANTE ASSINATURA

_____ _____

NOME DO PESQISADOR ASSINATURA