

A INSERÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

NECESSIDADES FORMATIVAS DE
PROFESSORES EM SEUS ANOS INICIAIS

NAIARA MENDONÇA LEONE

**A INSERÇÃO NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Divino José da Silva
Alberto Albuquerque Gomes
Gilza Maria Zauhy Garms
Paulo Cesar de Almeida Raboni
Mauro Betti
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

NAIARA MENDONÇA LEONE

**A INSERÇÃO NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:
NECESSIDADES FORMATIVAS DE
PROFESSORES EM SEUS ANOS INICIAIS**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

© 2012 Editora Unesp

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na Fonte

Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

L593n

Leone, Naiara Mendonça

A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais / Naiara Mendonça Leone. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Apêndice

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-326-7

1. Educação – Estudo e ensino (Superior) 2. Professores – Formação 3. Avaliação educacional 4. Prática de ensino. I. Título.

12-8593

CDD: 370.981

CDU: 37(81)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

*Há um ditado chinês que diz que, se dois
homens vêm andando por uma estrada, cada um
carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles
trocam os pães, cada homem vai embora com
um; porém, se dois homens vêm andando por
uma estrada, cada um carregando uma ideia, e,
ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada
homem vai embora com duas.*

(Mario Sérgio Cortella)

SUMÁRIO

Apresentação	9
Introdução	11
1 Função docente na atualidade e desafios à formação de professores	25
2 Desenvolvimento profissional docente, formação contínua e necessidades formativas de professores	59
3 O período inicial da carreira docente e os programas de iniciação à docência	97
4 O percurso metodológico da pesquisa	127
5 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa	145
Considerações finais – palavras que ecoam...	311
Referências bibliográficas	321
Apêndices	333

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima – UFSCar

É com muita satisfação que desempenho a agradável tarefa de fazer a apresentação do livro intitulado *A inserção no exercício da docência*, da autoria de Naiara Mendonça Leone, que teve origem em dissertação de Mestrado orientada pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite. Acompanhei o processo de sua elaboração, como parte das bancas de qualificação e de defesa e, portanto, testemunha da qualidade acadêmica tanto da autora quanto do texto produzido.

Em primeiro lugar, destaco a relevância social e acadêmica da produção de conhecimento acerca da construção do início da docência, que tem sido ainda pouco explorada nas pesquisas na área de formação de professores, embora seja esse um momento crucial no *continuum* que configura a carreira docente. Trata-se de um período dotado de características próprias, durante o qual são constituídas as principais marcas da identidade e do estilo que vão identificar a profissional professora ou o profissional professor.

A relevância acadêmica do trabalho de Naiara está no conhecimento produzido sobre as necessidades formativas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em início de carreira. Muito apropriadamente, ela concebe o levantamento de tais necessidades não como a produção de uma listagem linear, mas como um instrumento de reflexão sobre a prática, visando a favorecer a tomada de consciência dos/as docentes acerca dos problemas e limitações, mas também das possibilidades existentes na construção da aprendizagem cotidiana de ser professor/a. Indica, ainda, que, como as necessidades formativas nem sempre são conscientes, essa concepção permite o afloramento delas e possibilita lidar com o seu enfrentamento e superação.

A relevância social refere-se à contribuição que o trabalho traz para a orientação de políticas educacionais que venham ao encontro da conscientização e do atendimento de tais necessidades e possam diminuir as dificuldades e agru-

ras vividas pelas/os profissionais professoras/es iniciantes – período reconhecidamente difícil, configurado por um processo sofrido, ao qual é preciso sobreviver para permanecer na carreira.

Considero muito apropriada a forma como a autora aborda esse momento e as necessidades formativas nele sentidas pelas/os docentes, e destaco alguns aspectos que considero importantes.

O texto apresenta rigor teórico, o que é claramente observável pela adequação e profundidade com que trata os referenciais que fundamentam a elaboração da pesquisa.

É, ainda, dotado de rigor metodológico, o que se percebe, por exemplo, quando justifica todas as decisões tomadas na construção da pesquisa; quando trata os dados por meio de eixos de análise que integraram muito bem os dados oriundos do questionário e os das entrevistas; quando produz análises muito pertinentes, denotando um mergulho na literatura referente ao tema em estudo; quando demonstra todos os cuidados formais necessários a um trabalho acadêmico, como, por exemplo, a obediência às normas acadêmicas.

Acresça a tudo isso a qualidade estilística do texto, muito bem escrito, com linguagem clara, correta, elegante.

Diante das qualidades que caracterizam o trabalho produzido, outra não seria a minha posição senão a de reiterar o que já havia sugerido por ocasião da defesa da dissertação: que ela fosse divulgada por diferentes meios.

Assim, recomendo fortemente a sua publicação e concluo parabenizando a autora e a orientadora do trabalho!

INTRODUÇÃO

Não se é professor no abstracto, dentro de um sistema educativo qualquer [...], é-se professor dentro de um sistema educativo concreto, situado num espaço e num tempo, com uma população que é aquela e não outra, e condições econômicas, sociais e culturais que são o que são e não o que queríamos que fossem.

(Manuel Ferreira Patrício)

Em virtude do processo de expansão do ensino, ocorrido nas últimas décadas, e das aceleradas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que passam as sociedades contemporâneas, o exercício da docência tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa.

Nesse novo cenário social, o conjunto de demandas postas à educação amplia-se e aprofunda-se significativamente e, assim, emerge a necessidade de ressignificar o papel da escola e do professor e de buscar novas alternativas para a sua ação educativa.

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

Nesse contexto, a formação de professores – e, mais especificamente, a qualidade dessa formação – coloca-se como uma questão crucial a ser debatida e, sem dúvida, uma das mais importantes áreas de investimento no campo das políticas públicas para a educação. Entretanto, não basta que a defesa de uma formação docente de qualidade permaneça no campo dos discursos, traduzindo-se em meras palavras e conceitos carregados de ambiguidade. É preciso que se definam políticas públicas para a educação, numa perspectiva voltada à verdadeira democratização social, as quais possibilitem a melhoria das condições de formação dos docentes e de trabalho nas instituições escolares, permitindo aos professores que hoje estão nas escolas tornarem-se genuínos agentes da mudança.

Almeida (2002, p.25) afirma que todo processo de mudança educacional deve envolver os professores desde a sua fase de elaboração e deve, também,

prever um programa de formação contínua em serviço que seja capaz de responder aos novos desafios que esses profissionais enfrentarão, pois “Sem essas condições a reforma não sairá do papel ou será implantada de forma caricatural”.

Para tanto, é preciso que, nesse processo formativo, os professores sejam considerados como sujeitos de sua própria formação e atuação e suas necessidades e expectativas sejam levadas em conta, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à efetivação de práticas e políticas educativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país. Isso porque concebidos os professores como agentes deliberativos das ações formativas e tendo garantido os espaços para a sua participação na planificação dessas ações, as possibilidades de êxito dos programas de formação tornam-se maiores, pois as instituições formadoras passam a obter um conhecimento mais aprofundado acerca das necessidades formativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano de sala de aula e de escola.

Todavia, deve-se considerar que, ao longo de sua trajetória profissional, os professores apresentam interesses, preocupações, expectativas, desafios e dilemas diferentes – e, muitas vezes, conflitantes –, os quais representam necessidades de orientação e apoio de naturezas diversas, exigindo, por conseguinte, propósitos e procedimentos formativos específicos (Candau, 1996; Gatti; Barreto, 2009; Gonçalves, 2009; Huberman, 1995; Marcelo García, 1999b; Silva, M., 2000).

Com base nas ideias dos autores, defendemos que a formação contínua leve em consideração as diferentes fases da carreira docente, situando as necessidades formativas dos professores em relação às preocupações que caracterizam estas fases, bem como às especificidades dos diversos contextos em que ele desenvolve o seu trabalho.

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

Segundo o autor, a primeira fase, denominada *entrada na carreira*, corresponde aos três primeiros anos de exercício profissional da docência e caracteriza-se pelos sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta”. O aspecto da “sobrevivência” está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar. O aspecto da “descoberta”,

por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial do professor principiante por ter sua sala de aula e fazer parte de um corpo profissional. Seriam essas experiências, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitiriam ao docente iniciante suportar o “choque da realidade” e, dessa forma, permanecer na docência.

Embora “sobrevivência” e “descoberta” geralmente caminhem paralelamente no período de *entrada na carreira* – sendo o segundo aspecto aquele que permitiria superar o primeiro –, dados da literatura indicam que alguns professores podem apresentar somente um desses componentes como dominante. Assim, na predominância da “descoberta”, a iniciação à docência tende a apresentar-se mais fácil; por outro lado, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e dificuldades enfrentadas.

Relativamente a esse último aspecto, diversos autores descrevem a situação inicial de sobrevivência na profissão docente como um momento crucial e complexo, marcado por um conjunto de dificuldades, e que, muitas vezes vivido na solidão e no isolamento, tem levado um grande número de professores a abandonar o magistério ou, pelo menos, a questionar-se sobre a sua escolha profissional e as suas perspectivas de carreira (Rocha, 2006; Tardif, 2002). O conjunto das dificuldades encontradas no início da docência aponta para a necessidade de uma forma específica de formação contínua que auxilie os professores no enfrentamento dos problemas vivenciados no processo inicial de aprendizagem do trabalho docente, contribuindo, de um lado, com a redução da probabilidade de abandono do magistério em seus primeiros anos de exercício e, de outro, com o aumento das possibilidades de investimento, por parte dos novos professores, nas questões ligadas à profissão.

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

Nas palavras de Nono e Mizukami (2006, p.384):

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Em vista disso, as autoras afirmam que diversos estudos têm evidenciado a relevância da investigação de aspectos relativos à etapa inicial da docência, dada a importância dos primeiros anos de profissão nos processos de formação docente.

Em um de seus estudos, Marcelo García (1998, p.51, grifo nosso) assinala a existência de uma ampliação nas preocupações que norteiam as pesquisas sobre formação de professores: “Assim, se inicialmente a preocupação centrou-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo *considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício*”.

No entanto, apesar de sua relevância e da preocupação que as pesquisas sobre formação de professores têm começado a apresentar, nos últimos anos, com relação à temática, autores como Pizzo (2004), Lima, E. (2006), Papi e Martins (2008) apontam que ainda são poucos os trabalhos que têm sido desenvolvidos sobre o período inicial da docência.

Com o intuito de conhecer os trabalhos sobre o período inicial da docência/professores iniciantes produzidos ao longo da última década (período de 2000 a 2010) na área de Educação, realizamos uma consulta aos bancos de teses e dissertações de onze Programas de Pós-graduação em Educação de cinco universidades do Estado de São Paulo, sendo quatro públicas e uma privada. Foram elas:

Quadro 1 – Universidades e Programas de Pós-graduação participantes da consulta

Universidade	Programa de Pós-graduação
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara. Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração “Metodologia de Ensino”. Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos da Educação”.
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Programa de Pós-graduação em Educação.
Universidade de São Paulo (USP-SP)	Programa de Pós-graduação em Educação.

(continua)

(continuação)

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Programa de Pós-graduação em Educação: “Psicologia da Educação”. Programa de Pós-graduação em Educação: “Currículo”. Programa de Pós-graduação em Educação: “História, Política e Sociedade”.
---	--

A consulta foi feita, inicialmente, a partir da leitura dos títulos de todos os trabalhos produzidos nos referidos programas, ano a ano, no período de 2000 a 2010. Ao todo foram consultados 7.290 títulos. Essa primeira leitura foi guiada pela busca de palavras e expressões que sugerissem relação com o nosso objeto de estudo, tais como: “início da docência/carreira docente”, “professores(as) iniciantes”, “iniciação/inserção profissional”, “primeiros anos de docência/atuação/ensino”, “aprendizagem (profissional) da docência”, “aprender a ensinar/a ser professor”, “desenvolvimento profissional docente” etc.

Após a verificação dos títulos, selecionamos um conjunto de cerca de 40 trabalhos para a leitura dos resumos. A partir dessa leitura, foram eliminados os trabalhos que, conquanto se referissem ao processo de aprendizagem da docência, não tinham como foco o período inicial da carreira docente de professores plenamente habilitados para o exercício do magistério. Chegamos, então, a um total de 23 trabalhos referentes ao “período inicial da docência/professores iniciantes”, o que corresponde a 0,32% dos 7.290 títulos consultados.

Esse dado vai ao encontro do que já fora evidenciado por Mariano (2006a), ao analisar os trabalhos apresentados nas “Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPEd) e no “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino” (Endipe), no período de 1995 a 2004, sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira docente. Segundo o autor, a temática correspondia a 0,5% dos estudos realizados na área da Educação no período considerado.

Papi e Martins (2008) também fizeram um levantamento das pesquisas apresentadas nas ANPEds, realizadas nos anos de 2005, 2006 e 2007, nos grupos de trabalho GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), a partir do qual verificaram que, de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, somente 14 (5,93%) faziam referência ao tema “professores iniciantes”.

Essas mesmas autoras, tomando como referência a pesquisa de Brzezinski (2006), que desenvolveu o Estado do Conhecimento sobre a Formação de Pro-

fissionais da Educação (período de 1997 a 2002), constataram que, no levantamento feito pela pesquisadora, não há referência à etapa de iniciação à docência, o que demonstra uma possível fragilidade na abordagem da temática pelos pesquisadores brasileiros.

Diante disso, Papi e Martins (2008) procederam a uma análise dos 742 títulos apresentados por Brzezinski (2006), onde localizaram 17 títulos de trabalhos que sugeriam tratar do tema “professores iniciantes”. Contudo, após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, concluíram que somente 4 (0,54%) se referiam, de forma específica, ao período inicial da carreira docente.

Com base nos dados apresentados, pudemos inferir, portanto, que, apesar da importância do início da carreira docente na constituição do ser professor e do paulatino aumento das produções científicas relacionadas à temática, ainda são poucas as pesquisas realizadas com/sobre professores iniciantes em nosso país. A respeito disso, Papi e Martins (2008, p.4384) escrevem: “Tais dados podem ser tomados como indicativos de que o estudo do Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes, embora seja um tema complexo e de grande relevância para a área de Formação de Professores, é, ainda, uma área pouco pesquisada no Brasil”.

Quanto aos trabalhos produzidos por Programa de Pós-graduação, observamos que, dentre as universidades selecionadas para a consulta, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, na área de concentração “Metodologia de Ensino”, destaca-se por apresentar um maior número de trabalhos vinculados à temática em questão. Das 23 teses e dissertações encontradas sobre o “período inicial da docência/professores iniciantes”, mais da metade, 13 delas (54,2%), são da UFSCar. Em segundo lugar, comparece o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, onde foram localizadas 5 das 23 teses e dissertações encontradas, perfazendo um total de 20,8%. No Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP, câmpus de Araraquara, foram localizados 2 trabalhos (8,3%) sobre professores iniciantes. Na sequência, temos o Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, câmpus de Presidente Prudente, e o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP-SP, ambos com apenas 1 trabalho (4,2%) cada um. Encontramos ainda 1 trabalho (4,2%) sobre a temática no Programa de Pós-graduação em Educação: “História, Política e Sociedade” da PUC-SP. No âmbito dos demais Programas de Pós-graduação em Educação selecionados para a consulta, nenhum trabalho relacionado ao período inicial da docência/professores iniciantes foi localizado.

No tocante ao teor das pesquisas, verificamos que algumas temáticas em comum perpassam os diversos estudos como, por exemplo, as dificuldades e os problemas enfrentados pelos professores iniciantes na passagem de acadêmicos a profissionais; os modos de lidar com essas dificuldades e os significados a elas atribuídos; o processo de socialização profissional e de identificação do professor iniciante com a profissão docente; o conjunto de saberes construídos no exercício da docência, entre outras.

No entanto, cada um desses trabalhos guarda a sua singularidade ao debruçar-se sobre distintos aspectos dessa etapa inicial da docência. Seriam eles:

- uma pesquisa buscou identificar a representação de professores iniciantes sobre a indisciplina em sala de aula;
- uma pesquisa analisou como professoras em início de carreira iniciam o processo de identificação com a profissão docente;
- uma pesquisa analisou o trabalho educativo realizado por uma professora iniciante acerca da temática ambiental;
- uma pesquisa investigou o processo pelo qual os professores, dentre os quais os iniciantes, constroem sua prática docente no que se refere às questões de (in)disciplina;
- uma pesquisa buscou compreender como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis;
- uma pesquisa focalizou a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante na tentativa de superação do fracasso escolar de seus alunos;
- uma pesquisa investigou os processos de aprendizagem que ocorrem durante a prática docente de uma professora iniciante;
- uma pesquisa buscou compreender como professoras em final de carreira rememoram o início da docência;
- uma pesquisa investigou como uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental;
- uma pesquisa analisou a aprendizagem profissional de dois professores iniciantes de educação física que participaram de um programa de iniciação à docência, com base na mentoria;
- uma pesquisa focalizou as possibilidades dos casos de ensino como instrumentos a serem utilizados em processos formativos de professores iniciantes;
- uma pesquisa realizou um levantamento e análise dos trabalhos apresentados na ANPEd e no Endipe, período de 1995 a 2004, sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira;

- uma pesquisa analisou as contribuições do Programa de Mentoria da UFSCar para a prática docente de uma professora iniciante participante dele;
- uma pesquisa buscou investigar as contribuições da licenciatura em Matemática da UFSCar e as vivências dos professores em início de carreira ao introduzirem e utilizarem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em suas aulas;
- uma pesquisa buscou auxiliar uma professora iniciante no processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade;
- uma pesquisa investigou as visões sociais expressas por um conjunto de professoras iniciantes sobre a profissão docente;
- uma pesquisa analisou as experiências vivenciadas por professores iniciantes de História na passagem de acadêmicos a profissionais;
- uma pesquisa buscou compreender como professoras aprendem a ensinar matemática no exercício profissional da docência;
- uma pesquisa se preocupou em compreender como professores de uma rede pública de ensino vivenciaram o início da profissão docente em diferentes contextos histórico-culturais;
- duas pesquisas investigaram as contribuições de grupos colaborativos de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, porém, uma tendo como sujeitos da pesquisa professores de Matemática, e a outra, professoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- uma pesquisa investigou o significado do trabalho docente para professores iniciantes na escola pública atual;
- uma pesquisa buscou compreender o modo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira, tendo como referência os estudos de Pierre Bourdieu.

Assim, a partir dessa análise, pudemos constatar que nenhum dos trabalhos encontrados referiu-se, particularmente, à investigação das necessidades formativas dos professores iniciantes, muito embora, pela leitura de vários desses trabalhos na íntegra, tenhamos verificado que alguns deles fazem menção às necessidades de formação dos professores no período de sua inserção profissional no magistério ou à importância de que tais necessidades sejam consideradas nos processos formativos.

Diante disso, durante o curso de Mestrado em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, realizamos uma pesquisa com o objetivo de investigar as necessidades formativas de professores em início de carreira, a fim de que, por meio de uma melhor compreensão da complexidade da

situação que eles vivenciam no período de sua inserção profissional na docência, pudéssemos contribuir para a proposição de políticas públicas para a educação no âmbito da formação contínua dos professores iniciantes.

A preocupação em aprofundar os estudos referentes à temática “formação contínua de professores, início da carreira docente e necessidades formativas”, que constituiu o eixo central da pesquisa em questão, originou-se a partir de reflexões propiciadas por estudos e pesquisas anteriores, realizados durante a graduação.

Em 2006, quando cursava o 2º ano do curso de Pedagogia, passei a integrar o “Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFPOE), no âmbito do qual são realizados estudos e pesquisas que abordam as relações existentes entre a formação de professores, as políticas públicas e o espaço da escola pública, considerando os diversos aspectos envolvidos na problemática em questão.

Nessa época, realizei um estudo, em caráter de estágio não obrigatório, sob a orientação da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, que teve como objetivo conhecer as concepções de alunos de cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da UNESP, câmpus de Presidente Prudente – SP, sobre o papel da escola pública, o papel do professor e o fracasso escolar, buscando refletir sobre a maneira como essas questões têm sido contempladas no processo inicial de formação docente.

Os dados obtidos a partir desse estudo trouxeram à luz importantes desafios postos atualmente aos cursos de formação inicial de professores no sentido de auxiliar os futuros docentes no processo de constituição de sua identidade profissional, mediante a desmistificação e a reflexão crítica sobre certos “postulados” que, historicamente, têm se colocado como justificativas para o fracasso escolar dos alunos das escolas públicas brasileiras. Evidenciou, também, a necessidade da construção do diálogo crítico acerca da influência que as crenças, valores e expectativas dos professores, manifestados em sua prática pedagógica, podem vir a ter sobre o processo de aprendizagem dos alunos, contribuindo, dessa forma, para o seu sucesso ou insucesso escolar.

Desde então, a formação de professores tornou-se objeto constante de minhas reflexões na defesa e na busca pela construção de uma escola pública de qualidade que atenda às características dos alunos que, em decorrência do processo de expansão do ensino ocorrido nas últimas décadas, passaram a frequentá-la, bem como às novas demandas oriundas dos processos de desenvolvimento social, político, econômico e cultural que permeiam as sociedades contemporâneas.

Já no início de 2007, quando estava no 3º ano do curso de Pedagogia, fui convidada a participar das atividades de pesquisa desenvolvidas pelo então de-

nominado “Centro de Formação de Professores da FCT/UNESP”. A partir da iniciativa de um grupo de docentes da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, câmpus de Presidente Prudente, esse grupo constituía-se, à época, com a proposta de integrar as atividades de pesquisa, extensão e ensino, estabelecendo uma parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) por meio de seu responsável pela região de Presidente Prudente, a fim de empreender ações de formação contínua de professores nos municípios por ela abrangidos.

Integrada ao grupo desde o início do referido ano, em julho de 2007 tivemos a aprovação do projeto de pesquisa intitulado “*Um estudo sobre o perfil e as necessidades de formação dos professores da rede municipal de Rancharia na região de Presidente Prudente*”, pela agência de fomento PIBIC/CNPq. Assim, no âmbito de um amplo projeto de pesquisa desenvolvido pelo “Centro de Formação de Professores da FCT/UNESP”, que buscava conhecer o perfil e as necessidades de formação dos professores das redes municipais de ensino de dez municípios da Região de Presidente Prudente (Álvares Machado, Iepê, Marabá Paulista, Martinópolis, Presidente Bernardes, Rancharia, Regente Feijó, Santo Anastácio, Taciba e Teodoro Sampaio), tornei-me responsável pelos dados referentes ao município de Rancharia – SP. A partir daí, durante o período de agosto de 2007 a fevereiro de 2009, quando ocorreu a minha colação de grau, fui bolsista de iniciação científica sob a orientação da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Com a realização dessa pesquisa, pudemos verificar que as necessidades sentidas e expressas pelos professores não se referiam somente aos conteúdos a serem trabalhados nos processos de formação contínua; antes, envolviam o próprio modo de organização desses processos de formação, bem como os tipos de atividades formativas desejadas. Tais necessidades apontavam, portanto, para a exigência de mudanças nas condições físicas e temporais das ações de formação contínua (tradicionalmente caracterizadas por serem ações extensivas e pontuais, realizadas fora da jornada de trabalho do professor) e para a revisão dessas propostas no que diz respeito aos conteúdos abordados (muitas vezes distantes dos interesses dos professores), às modalidades de formação (em geral, palestras, oficinas etc.) e à desarticulação entre o discurso científico, ou seja, as “teorias” estudadas nos processos de formação, e a prática profissional dos professores, marcada por todas as contradições que permeiam o espaço cotidiano do trabalho docente.

Dessa forma, ficava cada vez mais evidente para nós a necessidade de que as ações de formação contínua fossem definidas, estruturadas e refletidas juntamente com os professores para os quais essas ações se dirigem e que, nesse senti-

do, levassem em consideração os interesses, as preocupações, as expectativas e as necessidades por eles vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional.

A essas constatações associaram-se inquietações colocadas por vivências decorrentes de minha formação acadêmica, como pedagoga e futura professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de vivências pessoais ao refletir sobre e compartilhar com colegas suas experiências no momento de transição da condição de estudantes dos cursos de licenciatura para a de professores(as) iniciantes.

Durante as aulas na graduação, em momentos de abertura para o diálogo, alguns colegas colocavam para os professores e para a sala as angústias e as preocupações que enfrentavam (ou enfrentaram) no período de sua inserção profissional no magistério. O “choque da realidade” parecia ser frequente e questões mais específicas começavam a emergir... Como professores(as) polivalentes, destacavam-se, muitas vezes, em suas falas, as dificuldades com relação ao domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino das várias disciplinas sob sua responsabilidade e, nesse aspecto, questionavam a preparação oferecida pelo curso de Pedagogia. Compartilhavam, também, problemas com relação à gestão da sala de aula, principalmente no que diz respeito aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e à indisciplina: *“Como despertar o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem?”*, *“Como lidar com a indisciplina?”*, *“Como trabalhar os conteúdos previstos para um quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental quando se tem um terço da sala que ainda não está alfabetizada?”*.

Todavia, apesar das dúvidas, da insegurança e dos problemas enfrentados, o que podíamos perceber em muitos dos relatos – e até mesmo nos desabafos – era o desejo de ser professor(a), de ser reconhecido como professor(a) – e não qualquer professor, mas um “bom professor” – e, assim, desenvolver um trabalho de qualidade. Sentimentos que pareciam oscilar, portanto, entre aquilo que Huberman (1995) designa de “sobrevivência” e “descoberta”...

Questões como essas se tornaram cada vez mais presentes em minhas reflexões e ganhavam força na medida em que vinham ao encontro das experiências que eu começava a vivenciar com a realização dos estágios (mesmo com todos os problemas que os cercavam em termos de sua concepção, desenvolvimento e avaliação), enriquecidas pelas leituras que fazíamos e pelas conversas que tínhamos em sala de aula, assim como nos grupos de estudo e pesquisa. Das leituras realizadas destaco o artigo de Roseli Cação Fontana, intitulado *“Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”*, publicado em 2000. Esse texto, trabalhado na disciplina de “Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Ciências”, no 4º ano do curso de Pedagogia, aborda o movimento de constituição do “ser profissional”

em uma professora iniciante ao longo do seu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental.

Entre as muitas reflexões propiciadas pela discussão desse texto, incomodava-me a ausência de apoio e orientação oferecidos à professora iniciante, no sentido de auxiliá-la a lidar com as muitas contradições enfrentadas no período inicial da docência.

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (Fontana, 2000, p.109)

Minhas indagações iam ao encontro dos questionamentos suscitados pela autora: *Afinal, que espaços o(a) professor(a) iniciante encontra para as suas indagações, suas inseguranças e seus anseios? Com quem dialoga? Com quem compartilha suas experiências, medos e preocupações? E com quem divide suas alegrias, conquistas e descobertas?*

Certamente, todas essas vivências contribuíram de forma singular para despertar em mim as inquietações que tomaram corpo na investigação realizada durante o mestrado. Foi com base nessas considerações, portanto, que a pesquisa buscou responder às seguintes indagações: Como o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivencia o período inicial da docência em escolas públicas da rede municipal de Rancharia – SP? E, nesse contexto, quais são as suas necessidades de formação contínua?

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

Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- I. Traçar o perfil dos professores em início de carreira, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da rede municipal de Rancharia – SP.

- II. Identificar as dificuldades, sentimentos, expectativas e perspectivas profissionais dos professores iniciantes.
- III. Compreender características dos contextos de atuação profissional dos professores iniciantes com relação ao tipo de apoio e orientação que oferecem a esses docentes.
- IV. Investigar o que pensam os professores iniciantes sobre as contribuições dos processos de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional no período inicial da docência.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo, pois buscou privilegiar uma visão mais compreensiva e interpretativa do início da carreira docente e análises mais profundas com relação às necessidades de formação contínua dos professores iniciantes.

Os sujeitos participantes da investigação foram nove professores com até cinco anos de experiência docente que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de Rancharia, na região de Presidente Prudente – SP.

A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, selecionamos como procedimento metodológico a aplicação de questionário ao conjunto dos professores iniciantes. Já a segunda etapa da coleta dos dados compreendeu a realização de duas entrevistas semiestruturadas de grupo com quatro professoras iniciantes cada uma. Por meio das entrevistas, buscamos construir um processo de reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas pelas professoras no início da carreira docente, enfocando temas e questões que emergiram no questionário ou respostas que, até então, não estavam muito claras para nós. Desse modo, as entrevistas de grupo constituíram importante instrumento, tanto para complementar as informações já obtidas no questionário, auxiliando na sua elucidação e aprofundamento, quanto como possibilidade de oferecer dados originais à investigação.

Os dados relativos ao perfil dos professores e às questões fechadas que compunham o questionário foram tabulados com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* e as demais informações, coletadas por meio das questões abertas do questionário e das entrevistas de grupo, foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os resultados dessa pesquisa são apresentados neste livro, que se estrutura em torno de cinco capítulos.

No Capítulo 1, buscamos construir uma síntese sobre o contexto em que se desenvolve a docência atualmente, a partir da discussão sobre o processo de expansão do ensino no país e as novas demandas educacionais, oriundas das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais por que passam as sociedades contemporâneas, a fim de refletir sobre alguns dos atuais desafios que se colocam à formação de professores. Trazemos, também, nesse capítulo, alguns apontamentos sobre a natureza da função docente, o papel do professor e os saberes necessários à docência.

No Capítulo 2, abordamos alguns aspectos referentes aos conceitos de “formação” e de “desenvolvimento profissional docente”, e discutimos questões relacionadas aos processos de formação contínua de professores, envolvendo concepções, legislação e práticas, como subsídios para a reflexão sobre a análise de necessidades formativas como campo teórico e prático.

No Capítulo 3, apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre o ciclo de vida profissional dos professores, destacando suas contribuições e, também, as críticas suscitadas. Em seguida, focalizamos as características do período inicial da carreira docente e trazemos uma reflexão sobre algumas experiências, desenvolvidas em âmbito internacional e nacional, voltadas ao apoio e à formação contínua dos professores iniciantes.

No Capítulo 4, descrevemos o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento da pesquisa, abordando os seguintes aspectos: o delineamento metodológico da investigação; os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa; os processos de elaboração, testagem e aplicação dos instrumentos de coleta dos dados; e os procedimentos utilizados para o tratamento e a análise dos dados coletados.

No Capítulo 5, apresentamos os resultados do movimento de construção da análise dos dados da pesquisa, que se delineou por meio de um processo de constante leitura, reflexão e interpretação do material coletado, à luz dos objetivos e do referencial teórico assumidos neste estudo.

Por fim, trazemos as considerações finais, nas quais apresentamos alguns pontos centrais que emergiram da análise dos dados e, a partir deles, fazemos algumas indicações às agências formadoras, às instituições escolares, aos gestores municipais de educação e aos elaboradores das políticas educacionais.

1

FUNÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE E DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Começamos a escola do futuro no presente, nas escolas que temos, afirmei. Isso reclama de nós uma primeira atitude: a consideração da realidade, da situação das escolas que temos, e o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir.

(Terezinha Azeredo Rios)

A aprendizagem da docência não é um processo que se faz no vazio. Aprendemos a ser professores em determinado tempo e espaço, marcados por características singulares que interferem de maneira significativa na constituição de nossa identidade profissional. É nesse contexto, também, que as necessidades formativas dos professores emergem, sendo construídas e interpretadas aos olhos do pesquisador.

Pautados nesses pressupostos, este capítulo foi elaborado com o objetivo de compreender a realidade em que se desenvolve a docência atualmente – realidade esta na qual nos constituímos professores no decorrer de nossa trajetória de vida pessoal e profissional – e de refletir sobre os desafios que, a partir dela, se colocam à formação de professores.

O processo de democratização do ensino no país: considerações sobre a atual escola pública brasileira

A educação, como prática social, está sujeita às mudanças que ocorrem em determinado tempo e espaço. Assim, ao longo da história, a educação escolar pública brasileira vem passando por inúmeras transformações. Entre elas, destaca-se o processo de democratização do ensino que, intensificado no período pós-regime militar, no momento de reabertura democrática da sociedade brasileira, possibilitou a progressiva expansão das oportunidades educacionais a um número cada vez maior de cidadãos.

Desse modo, pela primeira vez na história do Brasil, alunos provenientes de segmentos sociais historicamente excluídos passaram a ter, finalmente, opor-

tunidades reais de ingresso na escola pública, antes voltada somente a uma pequena parcela da população.

Vieira e Farias (2007) trazem dados sobre a expansão da oferta de ensino no país, os quais revelam a existência de avanços muito significativos nos últimos anos. Segundo as autoras, no período de 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86,0% para 95,3%.

Ainda, conforme dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD),¹ realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de escolarização líquida da população brasileira entre 7 e 14 anos evoluiu de 95,7% em 1999 para 97,6% em 2006, o que mostra um crescimento de 1,9% no período em questão.

Frente a esses indicadores, é incontestável o fato de que “Em termos quantitativos, a escola pública seletiva do passado cede lugar à escola de amplo acesso do presente, tornando-se inquestionável a consideração de que esta expansão é um avanço democrático essencial” (Di Giorgi; Leite; Rodrigues, 2005, p.32).

Entretanto, essa ampliação no atendimento educacional não veio acompanhada de um conjunto de medidas e ações que propiciassem um resultado formativo adequado às exigências da nova população que passou a ser atendida pela escola. Em geral, a escola pública brasileira continua a manter uma estrutura organizacional conservadora e burocrática que, alheia à percepção da mudança que ocorreu em seu bojo, dificulta a necessária ressignificação de seu papel e, por conseguinte, a construção de novas alternativas para a sua ação educativa, na busca por desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas que possam assegurar, efetivamente, a melhoria também qualitativa do ensino.

Diante disso, Beisiegel (2005) afirma que o processo de democratização do ensino produziu uma situação escolar que, de maneira geral, pode ser caracterizada como uma situação de crise. Um primeiro aspecto dessa crise refere-se à questão do financiamento. Segundo o autor, a expansão da escola pública brasileira se deu em um contexto no qual as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas, razão pela qual “[...] o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aula; multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores etc.” (Beisiegel, 2005, p.112).

Nessa mesma direção, Fusari aponta que, num contexto em que a educação escolar era vista como importante fator de ascensão social, a pressão das camadas populares por vagas nas escolas obteve como resposta do Estado

1 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2010.

[...] uma rede física improvisada, com prédios escolares e salas de aula insuficientes e precários, com multiplicação de seus turnos de funcionamento, com alocação de professores não qualificados, com insuficiência de livros e materiais de ensino e de aprendizado, com queda dos salários dos profissionais da educação e com crescimento desordenado do aparato administrativo dos sistemas. (Fusari apud Lima, V., 2007, p.43)

Assim, visto que o crescimento quantitativo dos sistemas educacionais não veio acompanhado da necessária ampliação de recursos para o ensino, foram criadas as condições propícias ao precário funcionamento das escolas públicas brasileiras. Situação esta que, de modo geral, permanece ainda hoje com caráter nitidamente mais acentuado em determinadas regiões do país.

Essa situação de crise, apontada por Beisiegel (2005), traz ainda outra dimensão fundamental a ser considerada, qual seja, a quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos ensinados nas escolas e as expectativas e as necessidades do novo alunado.

Nesse aspecto, é crucial que se compreenda que, na medida em que foi se estendendo a setores cada vez mais amplos da população, a escola pública brasileira, inevitavelmente, mudou. Ou seja, a escola mudou porque a população que a frequenta se modificou. Os alunos que frequentam a escola pública, hoje, já não possuem as mesmas características dos alunos que a frequentavam no passado; e, sendo assim, a escola que hoje temos já não é a mesma escola que tínhamos vinte ou trinta anos atrás.

Aquilo que era a escola secundária do passado já não é mais a escola de 1ª grau do presente. Aquela escola atendia a uma certa faixa, bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, ao passo que aquela mesma escola, com as ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a composição de sua clientela hoje. (Beisiegel, 2005, p.115)

Mas, afinal, quem são os alunos das escolas públicas de hoje?

Segundo Lima, V. (2007, p.45), os alunos das atuais escolas públicas brasileiras são os “filhos do povo”. Alunos com características diferentes – “Apenas diferentes, nem melhores, nem piores” – daqueles que frequentavam a antiga escola pública, seletiva e elitista, para poucos. A escola pública brasileira recebe, hoje, alunos provenientes de setores cada vez mais heterogêneos da sociedade, o que a torna bastante diversificada, local de interação entre distintas – e contraditórias – representações de mundo e campo de re-

percussão das tensões que atravessam a vida coletiva moderna (Beisiegel, 2005; Leite; Di Giorgi, 2008).

A complexidade dessa situação traz, então, para dentro do espaço escolar, desafios de enormes proporções. Abrigando contingentes de alunos extraídos das mais diversas camadas sociais, reproduzem-se também no interior da escola todas as dificuldades presentes na sociedade. De acordo com Esteve (1995, p.96),

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.

Todavia, apesar de toda a complexidade, dos desafios e dilemas que estão postos, acreditamos ser necessário – e possível – aceitar a escola pública brasileira tal como ela existe. É claro que com isso não queremos dizer que devamos aceitá-la integralmente, com todas as suas distorções, burocratizada, ritualizada, com um rendimento insuficiente etc. O que queremos dizer é que, em concordância com Beisiegel (2005), entendemos que o ponto de partida para se pensar uma nova escola capaz de oferecer às populações das classes trabalhadoras algo além do que lhes tem sido atualmente oferecido é a aceitação da escola tal como ela existe hoje, o que inclui, inevitavelmente, aceitar os alunos que dela fazem parte porque conquistaram o direito de nela estar.

Para tanto, torna-se urgente desmistificar, nos processos de formação docente, a representação de “aluno ideal”. Segundo Mazzotti (2006, p. 350), os professores, baseados numa visão de mundo característica da classe média, “[...] adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência”.

Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002) também assinalam que, na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno prototípico e não percebe que trabalhar com a diversidade, a heterogeneidade, é tarefa intrínseca à natureza da função docente e não uma condição excepcional. E essa situação se agrava ainda mais pelo fato de que muitos cursos de formação ini-

cial não só deixam de trabalhar essa questão como também acabam reforçando os estereótipos existentes na medida em que tomam como referência um padrão de aluno idealizado.

A nosso ver, esse é um dado que não pode ser desconsiderado de maneira alguma na formação docente, quer seja pela relevância que as representações dos professores sobre seus alunos assumem nas interações estabelecidas em sala de aula, nos processos de ensino-aprendizagem, quer seja pela importância que o conhecimento crítico e aprofundado da realidade escolar apresenta no sentido de preparar os futuros professores para o exercício da docência, tendo em vista a complexidade do período de sua inserção profissional.

Assim, retomando Beisiegel (2005, p.121, grifo do autor), entendemos que

[...] o problema central é esse: *é possível aceitar a democratização do ensino*. Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a população: *não dá*, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população. Esse é o meu ponto.

Esse é o ponto de Beisiegel. E esse é também o nosso ponto. É preciso que a dicotomia qualidade *versus* quantidade no ensino seja repensada. Concordamos com Cortella (2009, p.14-15) quando afirma que a “[...] qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”.

Não dá para negar, portanto, que a abertura da escola à quase totalidade da população representou uma indiscutível melhoria na qualidade da educação. Todavia, como ressalta Lima, V. (2007), o processo de democratização do ensino representa apenas o início de uma luta que pode e deve continuar...

Nesse sentido, afirmar – como o fizemos – que o ensino se encontra em uma situação de crise requer que ampliemos a compreensão da concepção de “crise” para uma dupla perspectiva: como “perigo” e como “oportunidade” (Rios, 1997). O perigo, por si só, nos imobiliza. Imersos na complexidade da situação, somos tentados a ignorar as alternativas de superação, tornando-nos cegos diante das possibilidades que a nós se colocam e, assim, acomodados à situação vigente. A oportunidade, por sua vez, “[...] nos remete à crítica, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática” (ibidem, p.77).

Essa segunda perspectiva alude ao entendimento do termo “crise” em sua acepção original no grego – *krisis* como sinônimo de decisão, tal como pontua

Nóvoa (1995). É exatamente aí que reside, a nosso ver, a importância de se ter em consideração tal perspectiva, visto estar nessa dimensão a possibilidade de vermos e fazermos do atual cenário educacional um espaço/tempo propício para a tomada de decisões acerca dos percursos de futuro das escolas, dos professores, dos alunos, bem como da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

É por essa razão que escolhemos como epígrafe deste capítulo as palavras de Terezinha Rios como introdutórias à presente discussão, numa tentativa de deixar transparecer de antemão nosso posicionamento com relação ao processo de democratização do ensino. E é por essa mesma razão que optamos por trazer, mais uma vez, as palavras da autora. Nelas, encontramos uma riqueza de significados, de compromisso ético e político em favor da construção de uma nova escola e de uma nova formação docente pautadas na realidade educacional brasileira que hoje temos e na qual vivemos:

É a partir do educador *que temos* que vamos caminhar para o educador *que queremos ter*. E a passagem do que se propõe como *ideal*, aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo *possível*. Onde encontrar as condições da possibilidade? No único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: *o real*, o já existente. O novo é *causa mortis* do velho, afirma com propriedade Rodrigues (1985, p.17). A nova escola só pode nascer desta que aí está. O novo educador, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira. (ibidem, p.73, grifo do autor)

Acreditamos ser este o caminho a ser percorrido pela escola pública brasileira para que ela possa avançar no sentido de tornar-se, efetivamente, um “espaço de direito” de todos os atores envolvidos no processo educativo, capaz de garantir a inclusão social. Para tanto, é preciso que ela ofereça uma educação de qualidade a todos os seus alunos, a qual propicie a formação do sujeito cidadão, preparado para enfrentar as novas exigências da sociedade contemporânea, mediante a participação responsável e a possibilidade de leitura crítica da realidade em transformação:

Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso reavaliar as práticas existentes e essencialmente recriá-las. Temos, portanto, além de uma nova

clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. (Di Giorgi; Leite; Rodrigues, 2005, p.33)

Portanto, o desafio que, hoje, se coloca à escola pública brasileira é o de ressignificar a qualidade do ensino que oferece, a fim de garantir não somente o acesso do aluno à escola, mas, também, condições para a sua permanência e aprendizagem, de maneira a assegurar a democratização do ensino de fato e de direito, articulando à ampliação quantitativa do ensino a necessária melhoria de sua qualidade.

Mudanças sociais e atuação docente: em busca de uma compreensão mais crítica e articulada do atual cenário educacional

Em decorrência das transformações oriundas do processo de democratização do ensino, bem como das aceleradas mudanças políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas pelas quais têm passado as sociedades contemporâneas, o exercício da docência tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa na atualidade.

Ao estudar a pressão exercida pelas mudanças sociais sobre a função docente, Esteve (1995) distingue dois grupos de fatores. O primeiro deles, denominado “fatores de primeira ordem”, refere-se aos aspectos que “[...] incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente” (Esteve, 1995, p.99). O segundo grupo, por sua vez, é denominado pelo autor como “fatores de segunda ordem” e diz respeito a aspectos contextuais do exercício da docência, os quais incidem de maneira indireta sobre a atuação docente, influenciando a imagem que o professor tem de si mesmo e do trabalho que realiza.

Tendo feito essa distinção, o autor enumera doze indicadores básicos da mudança social, os quais resumiriam as recentes mudanças na área da educação e suas implicações sobre a atuação dos professores.

O primeiro indicador é o aumento das exigências em relação ao professor. Segundo Esteve (1995, p.100),

Há um autêntico processo histórico de aumento de exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual etc.; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Temos, portanto, a necessidade, cada vez mais premente, de que o professor seja um educador no sentido mais forte do termo. Conforme Leite e Di Giorgi (2004), já não basta ensinar os alunos somente a ler, a escrever e a contar. É preciso que os docentes saibam lidar com o processo formativo de seus alunos em suas várias dimensões, para além da cognitiva, envolvendo a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética, da educação dos sentidos e dos valores universais.

Paralelamente a esse aumento de atribuições ao papel do professor, Esteve (1995) assinala como segundo indicador o fato de que, ao longo das últimas décadas, tem havido um processo de inibição educativa de outros agentes de socialização, sobretudo da família. Em decorrência das transformações ocorridas no âmbito familiar, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de membros da família e das horas de convívio entre eles, o autor aponta que maiores responsabilidades educativas são cometidas à escola, “[...] nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar” (Esteve, 1995, p.101).

Nessa mesma direção, Tedesco (2001, p.73-74) afirma que a família, como instituição, vivencia atualmente um processo de enfraquecimento de sua capacidade socializadora, cujos reflexos repercutem de maneira significativa na educação:

Os professores percebem esse fenômeno cotidianamente, e uma de suas queixas mais recorrentes é que as crianças chegam à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para encarar com êxito a tarefa da aprendizagem. Para dizê-lo de forma muito esquemática, quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar sua tarefa específica com a eficácia do passado, mas começa a ser objeto de novas demandas para as quais não está preparada.

Outro indicador de mudança é o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, basicamente dos meios de comunicação de massas. Para Esteve (1995), esse fenômeno traz à educação escolar e, por conseguinte, aos professores, importantes desafios, entre os quais se destaca a necessidade de integrar esses meios de comunicação às aulas e, nesse contexto, de alterar o papel do professor como transmissor de conhecimentos.

Outro indicador de mudança é a ruptura do consenso social sobre a educação. Segundo Esteve (1995), se, no passado, havia certo acordo em torno dos objetivos das instituições escolares e dos valores a serem nelas transmitidos, nos últimos anos, esse consenso social foi desfeito. De um lado, porque vivemos em uma sociedade pluralista marcada por uma autêntica socialização divergente: diferentes grupos sociais defendem modelos de educação opostos, nos quais valores distintos – e até mesmo contraditórios – são priorizados. De outro, porque a aceitação no campo educacional da diversidade própria do multiculturalismo leva a uma modificação dos materiais didáticos e dos programas de ensino, exigindo-se do professor uma atuação também diversificada.

Estreitamente vinculado a essa ruptura do consenso social sobre a educação, Esteve (1995) destaca como quinto indicador de mudança o fato de nos últimos anos ter ocorrido um aumento das contradições vivenciadas pelo professor no exercício da docência. Assim, face à impossibilidade de integrar nas escolas as inúmeras exigências derivadas de distintos modelos educativos, o professor frequentemente vê-se diante da necessidade de protagonizar papéis contraditórios e incompatíveis.

O próximo indicador é a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo. Segundo o autor, com a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, houve uma transformação do significado das instituições escolares, com importantes implicações sobre a motivação dos alunos para estudar e sobre a valorização social do sistema educativo:

Enquanto que, há vinte ou trinta anos, um grau acadêmico assegurava o “status” social e as compensações econômicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os graus acadêmicos não asseguram nada, mantendo-se outros elementos selectivos, que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino (idiomas, informática, etc.). (Esteve, 1995, p.103)

Assim, o questionamento dos alunos acerca do significado da escola em suas vidas torna-se cada vez mais presente, exigindo-se dessa instituição o re-

pensar de suas ações e do sentido que elas assumem na formação de seus alunos. Afinal, para que escolas? Como destaca Perrenoud (1999, p.15),

A armadilha escolar (Berthelot, 1983) fechou-se sobre quase todas as famílias. Os adultos exercem uma pressão constante sobre os jovens os quais acreditam cada vez menos que o sucesso escolar irá protegê-los das dificuldades da existência. Assim, pede-se à escola que instrua uma juventude cuja adesão ao projeto de escolarização não está mais garantida.

Diretamente relacionado a essa questão, Esteve (1995) aponta como outro indicador de mudança a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo. Conforme o autor, a esperança de que, por meio da expansão do ensino, fossem geradas as condições para a igualdade e a ascensão social das camadas menos favorecidas da população não se comprovou na realidade. Como consequência, o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor e a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho do professor por parte da sociedade tornaram-se cada vez mais evidentes.

Diante disso, faz-se necessário que o papel da escola seja urgentemente refletido e reconstruído pelo coletivo de pais, professores e alunos; e que, por meio da compreensão das mudanças postas pelo atual contexto social, esse coletivo possa perceber a necessidade de modificar as expectativas que possui com relação aos sistemas de ensino.

Essa necessidade torna-se ainda mais premente quando consideramos as implicações dessas mudanças sobre o professor, como pessoa, bem como sobre o trabalho que ele realiza, como profissional. Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), de maneira bastante pertinente, recorrem a uma metáfora das histórias de detetive para se referir à situação de culpabilização dos professores pelas mazelas dos sistemas de ensino. Explicam os autores que, em lugar do mordomo, são os professores que, invariavelmente, recebem a culpa quando algo, no campo educacional, não ocorre de acordo com o esperado.

A esse respeito, Esteve (1995, p.104) também escreve que:

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem.

Concordamos com os autores quando afirmam que essa tendência de responsabilização dos professores pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino é fruto de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação da educação brasileira, que desconsidera as fragilidades de nosso sistema educacional. Em vista disso, defendem que

[...] não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhes as condições essenciais para a necessária melhoria qualitativa do ensino, tais como valorização profissional, salário, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional. (Di Giorgi; Leite; Rodrigues, 2005, p.34)

Em função de aspectos como os acima discutidos, ocorre que, atualmente, a valorização social do professor tornou-se menor se comparada ao “status” social e cultural mais elevado que ele possuía anos atrás. Para Esteve (1995, p.105), essa situação de desvalorização tem levado “[...] muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em actividades exteriores à sala de aula”.

Sobre isso, Almeida (1999, p.13-14) também afirma:

Em pesquisa realizada em 1991, sobre o perfil dos professores paulistas (Almeida, 1991), identificamos que apenas 47% dos entrevistados tinham a perspectiva de permanecer na carreira como professor até a aposentadoria e 18% expressaram a intenção de desistir da profissão, caso encontrassem outras alternativas profissionais. Três anos após, Gatti et alli (1994) constataram, em pesquisa sobre o professorado de 1^a Grau no Brasil, que 40% optaria, se pudesse, por outra profissão.

Vivenciamos, hoje, portanto, um processo simultâneo de desvalorização salarial e social da profissão docente, cujas consequências, em termos de “recrutamento” de novos professores e, mais do que isso, de expectativas dos atuais professores em permanecer na docência, não podem ser ignoradas.

O próximo indicador apresentado por Esteve (1995) refere-se à atual necessidade de mudança dos conteúdos curriculares em função do acelerado desenvolvimento científico e das novas demandas sociais, o que torna muito difícil o domínio de qualquer matéria, podendo gerar no professor o sentimento de insegurança com relação ao ensino que realiza, assim como de desconfiança e, até mesmo, de oposição perante as mudanças dos conteúdos curriculares.

O décimo indicador é a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho em que se encontram os professores. Como já discutimos, o processo de expansão do ensino e o aumento das exigências com relação ao papel do professor não foram acompanhados do necessário investimento na melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência, o que, segundo Esteve (1995), acaba por gerar uma situação que, muito frequentemente, se coloca como limitadora à realização de um trabalho educativo de qualidade e, assim, dificulta as possibilidades de se fazer frente às exigências de renovação pedagógica.

Outro indicador de mudança diz respeito às transformações ocorridas nas relações professor-aluno. Se, há alguns anos, vivíamos uma situação de injustiça “[...] em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames”, no momento atual, a situação, também injusta, caracteriza-se pelo fato de que “[...] o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas” (Esteve, 1995, p. 107). O que tivemos, portanto, foi apenas uma mudança de foco nas situações de injustiça vivenciadas na escola. Assim, as relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar revelam-se cada vez mais conflituosas sem que os professores saibam onde e como encontrar modelos mais justos e participativos que possibilitem a convivência e a construção democrática da disciplina.

Por fim, como décimo segundo indicador, Esteve (1995) destaca a questão da fragmentação do trabalho do professor que, estreitamente vinculada ao já discutido aumento das responsabilidades educativas, resulta numa sobrecarga de trabalho e na conseqüente impossibilidade de o professor cumprir, simultaneamente, à enorme diversidade de funções que lhe são atribuídas.

Esses indicadores, em seu conjunto, nos permitem perceber mais claramente as mudanças pelas quais os sistemas de ensino têm passado no decorrer das últimas décadas, possibilitando-nos uma compreensão mais crítica e articulada do atual cenário educacional. Afora isso, oferecem-nos, também, elementos para pensar as transformações necessárias à superação dos impasses existentes, sobretudo no tocante à formação de professores. Conforme Esteve (1995, p. 109), a atitude dos professores frente às mudanças sociais “[...] dependem, em boa medida, do tipo de formação inicial que [...] receberam e da sua preparação prática para enfrentar os problemas reais do ensino”.

Ocorre, entretanto, que às novas atribuições postas à educação escolar e, conseqüentemente, ao papel do professor não têm correspondido alterações nos processos de formação docente. De modo geral, os professores continuam a ser formados de acordo com os tradicionais modelos normativos que, distan-

ciados da realidade escolar, pouco contribuem efetivamente para a formação de um profissional preparado para enfrentar a complexidade que caracteriza a prática de ensinar hoje.

Dessa forma, não é de se estranhar que os professores, ao iniciarem o exercício da docência, sofram o “choque da realidade” (Veenman, 1984) ao perceberem que a visão idealizada do ensino, construída durante o seu processo de formação inicial, pouco corresponde à situação real da prática cotidiana.

Disso resulta, ainda, um desajustamento dos professores já em exercício com relação ao significado e ao alcance do seu trabalho. Assim, muitos docentes, ao compararem a situação em que se dava o ensino alguns anos atrás com a realidade das escolas onde atuam hoje, tendem a vivenciar sentimentos como desencanto, surpresa, tensão, insegurança e desconcerto com relação ao trabalho que realizam. Situação esta que pode levar ao que Esteve (1995, p.98) denomina de “mal-estar docente”: “[...] os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

Mas, então, como preparar os professores para enfrentar esse desajustamento provocado pelas aceleradas mudanças por que passam as sociedades contemporâneas? É possível reduzir/atenuar os efeitos negativos do “choque da realidade” e do “mal-estar docente”? Como deveria ser a atitude e a formação do professor para lidar com os desafios que aí estão postos? Que saberes devem ser aprendidos/construídos pelos professores nos processos de formação? Afinal, quais são os saberes necessários ao exercício da docência hoje?

Antes, porém, de procedermos a uma tentativa de responder a tais questionamentos, consideramos pertinente deter-nos por alguns instantes na reflexão acerca da natureza da função e do trabalho docente. Para isso, recorreremos, fundamentalmente, aos estudos de Roldão (2007) e de Tardif e Lessard (2005).

Função docente e trabalho docente na atualidade: natureza, especificidade e características

Para introduzir a presente discussão, gostaríamos de pontuar três questões consideradas norteadoras da análise desenvolvida por Roldão (2007) acerca da função docente, a saber: *O que é um professor? O que distingue o professor de outros atores sociais e de outros agentes profissionais? Qual é a especificidade de sua ação?*

Segundo a autora, as questões aqui enunciadas, bem como as possíveis respostas a elas oferecidas, não existem por si mesmas. Antes, referem-se a

uma construção histórico-social, a qual se encontra em permanente evolução, visto que os conceitos, os papéis e as funções sociais e profissionais têm como características a mutabilidade, a historicidade e a relatividade.

De posse dessa compreensão, Roldão (2007) afirma que o caracterizador distintivo da docência, relativamente permanente ao longo do tempo, ainda que contextualizado de formas diferentes, é a ação de ensinar. Ou seja, historicamente, a função docente distingue-se pelo ensinar, embora o entendimento dessa ação, não sendo algo consensual ou estático, se modifique em cada tempo e contexto.

Diante disso, a autora pontua a existência de uma tensão profunda em torno da representação do conceito de ensinar, que poderia ser definida, em termos bastante gerais, a partir de duas linhas principais. A primeira delas, definida como uma postura tradicional, compreende o conceito de ensinar como “professar um saber”, referindo-se, predominantemente, à transmissão de saberes disciplinares. A segunda, considerada uma leitura mais pedagógica, concebe a ação de ensinar como “fazer outros se apropriarem de um saber” ou “fazer aprender alguma coisa a alguém”, numa dimensão mais ampla que agrega um campo vasto de saberes, para além dos disciplinares.

O que nos parece bastante profícuo na análise que a autora faz da função docente é o fato de sua leitura da ação de ensinar extrapolar a menção da dicotomia acima apresentada – já tão explorada no debate educacional – e avançá-la no sentido de considerar a relação profunda e complexa que a ação em causa mantém com os condicionantes histórico-sociais. Nesse sentido, Roldão (2007) destaca que a razão pela qual a função de ensinar não mais se define, atualmente, pela simples passagem do saber não é meramente ideológica ou pedagógica, mas sócio-histórica. Relaciona-se, portanto, ao contexto mais amplo em que se desenvolve a docência hoje e às necessidades históricas e sociais que, nesse tempo, se colocam à educação. A autora explica que:

O entendimento do *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. (Roldão, 2007, p.95, grifos do autor)

Assim, em razão das condições sócio-históricas que caracterizam a contemporaneidade, é a segunda linha de interpretação, a que concebe a ação de ensinar como “fazer aprender alguma coisa a alguém”, que, para a autora, se torna socialmente útil e profissionalmente distintiva da função docente atualmente. Perspectiva esta na qual adquire centralidade a caracterização da ação de ensinar a partir da figura da dupla transitividade e da mediação:

Ensinar configura-se, assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (Roldão, 2007, p.95, grifo do autor)

Percebe-se, portanto, que, na visão da autora, o papel do outro no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, uma vez que a concretização do ato de ensinar só se torna possível de ser realizada nessa segunda transitividade, a qual se corporifica no destinatário da ação – no caso da ação docente, o aluno.

Nesse sentido, a especificidade da função docente, ou seja, a ação de ensinar, tal como definida por Roldão (2007), aproxima-se à concepção de trabalho docente desenvolvida por Tardif e Lessard (2005). Para esses autores, a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade na qual o trabalhador (o professor) se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano (o aluno), no modo fundamental da interação humana. A docência, então, passa a ser compreendida como um trabalho interativo, uma vez que “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (Tardif; Lessard, 2005, p.31, grifo do autor). Dessa forma, o caráter interativo da docência não constitui um fenômeno insignificante ou periférico, mas elemento central que condiciona a própria natureza do trabalho docente.

Segundo os autores,

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (ibidem, p.23)

São, portanto, as interações cotidianas estabelecidas entre professores e alunos que dão vida às escolas. São também essas mesmas interações humanas que contribuem para tornar o trabalho docente uma atividade complexa. Em termos sociológicos, trabalhador e objeto são transformados no processo de trabalho: “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (ibidem, p.28).

No campo da educação, podemos afirmar, então, que, ao realizar o seu trabalho, o docente, inevitavelmente, acaba por engajar a sua personalidade no contato com o outro (alunos, colegas, pais, dirigentes da escola etc.) – com todas as implicações que este engajamento acarreta. E esse outro julga e acolhe o professor em função do caráter dessa interação.

Essa compreensão da docência como trabalho interativo traz, a nosso ver, uma dimensão ética e política fundamental a ser considerada, visto estarem suas bases assentadas sobre o reconhecimento do outro como “humano”, portador de emoções, sentimentos, desejos, sonhos e aspirações, capacidades e também limitações.

É esse reconhecimento da humanidade que há em nós, professores, e nos outros com os quais nos relacionamos que nos permite aceitar a qualidade do aluno que hoje se encontra em nossas escolas, com toda a sua diversidade, e, mais do que isso, trabalhar em favor da aprendizagem desses alunos, assumindo os problemas e as dificuldades existentes e buscando as formas adequadas de superá-los.

A perda dessa dimensão interativa do trabalho docente conduz, por sua vez, à desumanização, à indiferença com relação às necessidades e às expectativas dos alunos porque deixamos de vê-los como “humanos”. O outro se torna apenas matéria-prima, inerte, a ser trabalhada; e, com isso, a negação do saber, pelo professor, seja “[...] deixando de ensiná-lo ou ensinando-o de forma distorcida, falseada” (Silveira, R., 1995, p.27) não é questionada. O direito de aprender – e de aprender com qualidade – é, assim, negligenciado. Abrem-se, então, as portas para toda a forma de abuso do poder, de autoritarismo, de injustiça, de manipulação...

Diante disso, entendemos que a dimensão do compromisso político e ético inerente ao papel do professor, anteriormente sinalizada, ganha ainda maior centralidade. É sobre esse aspecto que passamos a nos deter na próxima seção.

A dimensão do compromisso político inerente ao papel do professor

Acerca do compromisso político do professor, é interessante discutirmos a análise que Silveira, R. (1995), faz da função da escola na sociedade de classes, quando, rompendo com uma visão meramente reprodutivista da educação, aponta para o seu caráter eminentemente contraditório. Segundo o autor, numa sociedade capitalista, marcada pela existência de classes sociais com interesses distintos e antagônicos, a escola cumpre uma função contraditória: ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das desigualdades, também pode colaborar para a sua superação:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (Snyders, 1981, p.105-6)

A respeito da função reprodutora da escola muito se tem discutido na literatura educacional, ao longo das últimas décadas, acentuadamente nos anos 1970 e 1980, a partir das teorias crítico-reprodutivistas. Essas teorias, que se constituem na *Teoria da Violência Simbólica* (Bourdieu e Passeron), na *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado* (Althusser) e na *Teoria da Escola Dualista* (Baudelot e Establet), concebem a educação escolar “[...] como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, da perpetuação de uma ideologia da classe dominante” (Lima, V., 2007, p.36).

De acordo com essas teorias, é por meio da imposição de modelos sociais de conduta e de um código de interpretação do real validado pela classe dominante – a maneira considerada científica, racional e verdadeira de compreender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação – que a escola contribuiria para a manutenção da desigualdade (Silveira, R., 1995).

Diante disso, concordamos com Lima, V. (2007, p.36), quando afirma que o grande potencial das teorias crítico-reprodutivistas para a compreensão da função da escola na sociedade de classes reside no fato de nos auxiliar “[...] a

perceber os rituais escolares que reforçam o agir sem pensar, o obedecer sem refletir, o aceitar a ordem das coisas, que gera um sentimento de pessimismo pedagógico.”.

Cabe, contudo, nesse contexto, questionarmo-nos acerca do segundo aspecto inerente à função contraditória da escola, qual seja, o seu caráter transformador. Afinal, em que medida e de que maneira a escola pode ser um instrumento de transformação da realidade em favor da emancipação da classe trabalhadora?

Conforme Silveira, R. (1995, p.25), a função transformadora da escola, exercida de forma indireta e mediata, reside na “[...] possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, mais bem instrumentalizadas para a luta pela sua libertação”.

É, portanto, por meio da socialização dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história, assegurando a *todos* a apropriação crítica desses conhecimentos, que a escola instrumentaliza os alunos para a luta pela transformação da realidade naquilo em que ela se apresenta de maneira injusta e antidemocrática. Para tanto,

[...] a escola precisa ser um centro de debates, de discussões que propiciem infinitos momentos de reflexão, um espaço propício para formar pessoas críticas e reflexivas, através dos quais os professores e os alunos assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, compreendam a contemporaneidade histórica da escola, ampliem os valores próprios da cultura, da própria civilização e do grupo social a que pertençam, compreendendo o mundo e, principalmente, escolhendo o modo de atuar sobre ele, respeitando os limites das suas possibilidades. (Lima, V., 2007, p.39)

Para Silveira, R. (1995), encontra-se exatamente nesse ponto a possibilidade transformadora da escola, bem como o caráter contraditório de sua função: os mesmos conhecimentos necessários ao adequado funcionamento do sistema capitalista de produção são os conhecimentos também necessários à análise crítica da realidade existente. Isso porque, como pontua o autor, a classe dominante não detém o controle absoluto sobre a forma como os alunos se apropriam dos conhecimentos ensinados em sala de aula. Daí a importância do comprometimento político do educador, da sua consciência acerca da função contraditória exercida pela escola e do papel que ele próprio desempenha em favor da conservação ou da transformação:

Em face deste quadro cabe a nós educadores nos perguntarmos: De que lado estamos? Com qual classe estamos comprometidos: com a que deseja conservar o atual estado de coisas, ou com a que necessita urgentemente da transformação? A serviço de qual dessas causas estamos colocando nossa prática profissional? (Silveira, R., 1995, p.22)

É necessário destacar, entretanto, que, em qualquer que seja o lado, existem educadores comprometidos com a causa que defendem. O que não é possível é manter uma postura de neutralidade. Independentemente da vontade do professor, o trabalho docente possui uma dimensão política que lhe é intrínseca. Sendo assim, mesmo aqueles que pretendem manter-se “puros” no exercício de sua atividade profissional e que, por essa razão, julgam nada ter a ver com o conflito de classes, na verdade, já estão assumindo uma determinada posição, na medida em que, com essa pretensa neutralidade, contribuem para a conservação da realidade; o que, por sua vez, acaba por favorecer os interesses da classe dominante (Silveira, R., 1995).

Diante disso, concordamos com Silveira, R. (1995, p.26, grifo do autor), de que o papel do professor na sociedade capitalista deva ser “[...] o de um agente social que se compromete com a **transformação** dessa sociedade em benefício dos oprimidos”.

Sobre a temática em questão, também é pertinente destacar aquilo que a legislação educacional em vigor prescreve, na medida em que tal conhecimento pode se configurar como importante indicador político para a compreensão do papel do professor na realidade educacional brasileira. Todavia, é preciso que se tenha a clareza de que nem tudo o que está escrito na legislação se concretiza no espaço cotidiano de nossas escolas; e isso não implica transferir, única e exclusivamente, a responsabilidade pelas falhas existentes ao professor, mas considerar a contrapartida das políticas educacionais que, muitas vezes, arrolam um conjunto de atribuições aos docentes, mas deixam a desejar no sentido de garantir as condições necessárias de trabalho e de formação para que eles possam fazer frente às demandas que lhe são cobradas.

Assim, de acordo com o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), é papel do professor:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 2007a, p.126)

Também, conforme consta do Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, são características inerentes à atividade docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Brasil, 2001c, p.4)

Face ao exposto, questionamos: será que a formação recebida pelos professores nos cursos de licenciatura dá conta de prepará-los para corresponder às expectativas postas ao seu papel hoje? Sob que perspectiva acreditamos que se deva assentar a formação docente diante da complexidade do papel do professor na atualidade?

Essas são algumas das questões que abordaremos na sequência, explicitando e discutindo a perspectiva de formação docente a partir da qual nos posicionamos.

A formação do professor como intelectual crítico e reflexivo

No contexto das atuais demandas postas à educação, às instituições escolares, aos professores e, por conseguinte, à formação docente, entendemos, em consonância com Mizukami et al. (2006), que a aprendizagem da docência já não pode ser concebida como uma tarefa que se encerra após a conclusão de

uma etapa de estudos acerca de conteúdos e de técnicas ou estratégias para a transmissão desses conteúdos aos alunos.

Aprender a ser professor, hoje, requer o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente que possibilite a compreensão e a busca de soluções para as situações problemáticas da prática, superando o modelo da racionalidade técnica, segundo o qual o professor é concebido como um técnico especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico. Evidentemente, esse modelo formativo não mais dá conta da formação do professor para enfrentar as novas exigências educacionais. “Trata-se, antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada” (Mizukami et al., 2006, p.12).

É nessa perspectiva que, a partir dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, convertendo-se em um dos lemas característicos em favor da reforma do ensino e da formação docente e uma denominação habitual na literatura pedagógica mundial (Contreras, 2002; Pimenta, 2002b).

Donald Schön é considerado uma das mais fortes referências na construção do conceito de reflexão, tendo, por meio de suas obras, popularizado e estendido ao campo da formação profissional as teorias sobre a epistemologia da prática. Tal conceito, apropriado e desenvolvido pelo autor, tem, porém, seus fundamentos em Dewey, que o denominou “pensamento reflexivo”, cuja finalidade seria “[...] ‘o ensinar a pensar’, buscando a capacidade para ‘o ato de pensar reflexivo’ que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira” (Lima, V., 2007, p.17).

Desse modo, Dewey propunha uma distinção entre a ação humana reflexiva e a ação rotineira. A ação rotineira seria a ação dirigida pelo impulso, pela tradição e pela autoridade, que levaria os professores ao imobilismo e ao conformismo diante dos problemas encontrados no exercício do trabalho docente. Segundo Zeichner (1992, p.46):

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden el echo de que su realidad cotidiana solo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor [...]. Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada.

A ação reflexiva, por sua vez, caracterizar-se-ia pela consideração ativa, persistente e cuidadosa dos fundamentos e das consequências a que conduzem toda a crença ou prática. Trata-se de uma forma de se posicionar frente às situações problemáticas da prática, analisando-as crítica e criteriosamente e buscando possíveis soluções. A ação reflexiva opõe-se, portanto, à ideia de se definir externamente um conjunto de procedimentos aos quais os professores devam seguir.

Assim, contrapondo-se à visão dos profissionais como especialistas técnicos, Schön propunha uma formação profissional assentada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como um momento de construção de saberes, que se dá por meio da reflexão, da análise e da problematização da prática, e no reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções encontradas pelos profissionais no momento da ação (Pimenta, 2002b).

Foi com base nesses pressupostos que Schön descreveu três momentos da ação reflexiva: o “*conhecimento na ação*”, a “*reflexão na ação*” e a “*reflexão sobre a ‘reflexão na ação’*”. O “*conhecimento na ação*” refere-se ao conhecimento implícito, interiorizado e mobilizado pelos profissionais no exercício cotidiano de sua função, configurando-se como uma forma de hábito, um saber-fazer que se manifesta na ação e não a precede.

A “*reflexão na ação*”, por sua vez, diz respeito a um conhecimento prático construído pelos profissionais na medida em que deparam com situações novas, as quais, extrapolando a rotina, exigem a busca de novas soluções. Vai-se constituindo, dessa forma, um repertório de experiências passível de ser mobilizado, posteriormente, em situações similares, por meio da repetição.

Finalmente, a “*reflexão sobre a ‘reflexão na ação’*” refere-se a um momento posterior à ação, em que o profissional, então liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais de que dispõe para analisar o “*conhecimento na ação*” e a “*reflexão na ação*”. Segundo Mizukami et al. (2006, p. 17), essa seria a mais importante das reflexões, uma vez que “É neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e a escolha dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto”.

Schön defende que a formação dos profissionais propicie o desenvolvimento da capacidade de reflexão, como forma de responder às situações cotidianas quando estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência ou quando as respostas técnicas que ela poderia oferecer ainda não foram formuladas. Pauta-se, portanto, na “[...] necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflito e

de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (Pimenta, 2002b, p.21).

Assim, ao propor uma “prática reflexiva” e um “ensino reflexivo”, entendemos que Schön contribuiu, no campo da formação docente, para que se percebesse a necessidade e a importância de se formarem os professores para a reflexão sobre a sua própria prática, analisando as suas ações e decisões. Contudo, apesar da importância do pensamento de Schön, no sentido de possibilitar o repensar da formação dos profissionais assentada no modelo da racionalidade técnica, suas formulações também suscitaram inúmeras críticas, entre as quais destacamos as de Zeichner e Pimenta.

O primeiro aspecto da crítica feita ao conceito de reflexão desenvolvido por Schön – que queremos aqui salientar – refere-se à questão da ausência de discussão acerca do contexto institucional. Segundo Zeichner (1992), na medida em que se enfatiza a reflexão do professor circunscrita à sua própria prática e aos seus alunos, restringe-se o processo reflexivo ao âmbito da sala de aula, desconsiderando-se toda uma dimensão mais ampla da educação, a qual envolve os aspectos sociais que influenciam o trabalho docente. Com isso, torna-se cada vez mais difícil aos professores perceberem as possibilidades de transformação de aspectos estruturais de seu trabalho que, porventura, venham a se apresentar como obstáculos ao cumprimento de suas finalidades educativas.

O segundo aspecto da crítica diz respeito à inclinação individualista que perpassa o movimento da prática reflexiva e do ensino reflexivo e que se expressa na “[...] preocupación por facilitar la reflexión del maestro individual para que piense por su cuenta sobre su propio trabajo” (Zeichner, 1992, p.48). Nessa perspectiva, a reflexão deixa de ser considerada como uma prática social, na qual o coletivo de professores se engaja e se apoia mutuamente, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, e se transforma numa atividade a ser realizada individualmente por cada docente, o que, por sua vez, acaba por limitar, em grande medida, as reais possibilidades desse desenvolvimento.

Como consequência desse individualismo e da desconsideração do contexto institucional em que se desenvolve a prática docente, Zeichner (1992, p.48) argumenta que os professores tendem a considerar

[...] sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demais maestros no con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares. Así, hemos podido contemplar la aparición de expresiones como agotamiento del profesor y fatiga del maestro, que impiden que los maestros centren su atención en el análisis crítico de las escuelas, encuanto instituciones, para preocuparse de sus propios fallos individuales.

Frente a isso, o autor propõe uma concepção de prática reflexiva fundamentada na perspectiva por ele denominada como “tradição reconstrucionista social”, no âmbito da qual a reflexão é valorizada na formação do professor em seu caráter coletivo – que não fora enunciado por Schön. E, para Zeichner (1992), a passagem de uma perspectiva individual da atitude reflexiva para uma perspectiva coletiva, em que se concebe a reflexão como prática social, se dá somente por meio da construção de uma comunidade de reflexão.

Nessa mesma direção, Pimenta (2002b) defende que a prática reflexiva seja realizada no coletivo, a partir das experiências vivenciadas e partilhadas entre os docentes, de modo que as escolas venham a se constituir naquilo que Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) designam como “comunidades de aprendizagem”. Desse modo, é retirada dos professores a responsabilidade por serem autores isolados de transformações:

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e de gestão considera a escola uma *comunidade de aprendizagem*, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p.308, grifo do autor)

É exatamente nessa dimensão coletiva que se encontra, a nosso ver, uma das grandes contribuições da crítica elaborada pelos autores ao conceito de professor reflexivo para a compreensão do processo de aprendizagem da docência. Acreditamos que, ao perspectivar a saída dos professores do isolamento, rompendo com o individualismo no qual comumente se encontram mergulhados nas escolas, a prática reflexiva coletiva pode permitir aos docentes superar a visão de que seus problemas são exclusivos, desvinculados dos demais professores, bem como da estrutura das instituições escolares e dos sistemas de ensino, e encontrar apoio e orientação para o enfrentamento das dificuldades e a busca de soluções.

Zeichner (1992) enfatiza, ainda, a importância da reflexão sobre o contexto social e político da educação, bem como a necessidade de avaliar as ações desenvolvidas em sala de aula no que diz respeito às suas contribuições para uma

sociedade mais justa e com maior qualidade de vida para todos. Entretanto, é válido salientar que, com esse posicionamento, o autor não quer dizer que os professores devam se ocupar tão somente das consequências sociais e políticas de seu trabalho, mas, sim, que ampliem o seu foco de reflexão, de maneira que ele passe a contemplar também essas questões para além dos aspectos circunscritos ao espaço de sala de aula.

A prática docente reflexiva estaria assentada, portanto, na interseção entre uma perspectiva interna, referente ao próprio exercício profissional do professor, e uma perspectiva externa, que diz respeito ao contexto social que perpassa o exercício do trabalho docente. Dessa forma, para o autor, tornar-se-ia possível aos professores superar a preocupação estritamente voltada às suas falhas individuais para, então, centrarem sua atenção na análise crítica das escolas, como forma de impulsionar os processos de intervenção e mudança; aspectos esses fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho que desenvolvem.

O terceiro aspecto da crítica refere-se à dissociação entre teoria e prática que estaria subjacente ao movimento do ensino reflexivo, na medida em que, ao enfatizar a reflexão da/sobre a prática, sugere uma forma de “praticismo”, segundo a qual bastaria a prática para a construção dos saberes profissionais.

Em contraposição a essa perspectiva, Pimenta (2002b) defende o caráter intencional e deliberado da reflexão da prática, assentada na problematização dos resultados obtidos a partir dela com o suporte da teoria. Para essa autora, a teoria possui importância fundamental na formação docente porque “[...] dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (Pimenta, 2002b, p.24).

A respeito da relação entre teoria e prática, Ghedin (2002) aponta que estas são duas dimensões indissociáveis, pois o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações dela – a que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e de interpretar nosso modo de agir no mundo. “[...] Com isso estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor” (Leite; Ghedin; Almeida, 2008, p.15).

É nesse sentido que, em concordância com os autores, entendemos teoria e prática como elementos extremamente importantes para a formação do professor, uma vez que “[...] para refletir sobre seu trabalho e as condições sociais e históricas de sua ação, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe pos-

sibilitem uma melhor compreensão e o aperfeiçoamento de sua atividade educativa” (Leite, 2011, p.26).

O quarto – e último – aspecto da crítica que queremos ressaltar refere-se ao entendimento de que, para a sua efetivação, o conceito de professor reflexivo requer o acompanhamento de políticas públicas educacionais. Em um de seus trabalhos, Pimenta (2002b, p.44) afirma, veementemente, que “São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas”. Caso contrário, na visão da autora, o conceito de professor reflexivo “[...] se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos” (ibidem, p.47).

O trecho transcrito a seguir traz uma síntese bastante elucidativa da crítica tecida pelos autores ao conceito de reflexão, proposto por Schön, a qual nos permite compreender os quatro aspectos anteriormente apresentados de maneira articulada:

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo”, daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (ibidem, p.22)

Como possibilidade de superação das críticas suscitadas pelo conceito de professor reflexivo, emerge, então, o movimento do professor como intelectual crítico e reflexivo, com capacidade para realizar uma reflexão de caráter público e ético e de consolidar a epistemologia da práxis, participando ativamente da construção de conhecimentos a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática. De acordo com Pimenta (2002b), essa abordagem configura uma nova forma de ser, de ver e de compreender o professor como intelectual capaz de produzir conhecimento, tomar decisões e participar da gestão da escola e dos sistemas, com a

consequente valorização de seus saberes e implicações relevantes para a sua formação profissional.

O professor e seus saberes profissionais

Para iniciar a presente discussão, gostaríamos de esclarecer que não temos, aqui, a pretensão de definir, em caráter normativo, os saberes que os professores *devem* ou *deveriam* possuir para realizar um trabalho de qualidade, mas de refletir sobre aquilo que as atuais pesquisas têm apontado acerca da natureza e dos tipos de saberes que os docentes possuem e que fundamentam a sua ação de ensinar. Isso porque, em conformidade com os apontamentos de Nono (2005, p.62), defendemos “[...] a necessidade de que a formação para docência seja pensada levando-se em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho diário, em relação com o contexto mais amplo em que se insere”. É com esse olhar, portanto, que buscaremos desenvolver a nossa reflexão.

No decorrer das últimas décadas, o tema dos saberes docentes ganhou amplo espaço de discussão na literatura educacional. De acordo com Tardif (2002), esse interesse exponencial pela temática se insere no âmbito do movimento pela profissionalização do ensino e das inúmeras tentativas de reformas no campo da formação de professores e da profissão docente empreendidas na América do Norte a partir da década de 1980. Naquela ocasião, buscava-se construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino por meio do qual se pudesse definir e fixar padrões de competência para a formação dos professores e a prática do magistério.

Nesse sentido, esses estudos trouxeram importantes contribuições não só para a formação de professores, por defenderem a necessidade de que os processos formativos invistam na construção de uma base sólida de conhecimentos que sirvam como fundamentos para o ensino, como também para a profissionalização docente na medida em que destacam o caráter profissional e específico do conhecimento do professor.

Ao abordar a problemática dos saberes docentes, Tardif (2002) atribui à noção de “saber” um sentido amplo, englobando aquilo que comumente é designado como *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores que embasa a prática profissional por eles desenvolvida no ambiente escolar.

Para o autor, os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos e heterogêneos, pois provêm de fontes variadas, as quais se supõem que sejam de natureza também diversa. No Quadro 2, a seguir, apresentamos o

modelo tipológico proposto por Tardif e seus colaboradores para identificar e classificar os saberes dos professores, explicitando as suas fontes de aquisição e os seus modos de integração ao trabalho docente:

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
<i>Saberes pessoais dos professores</i>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
<i>Saberes provenientes da formação escolar anterior</i>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
<i>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</i>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
<i>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</i>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
<i>Saberes provenientes de sua própria experiência no magistério</i>	A prática do ofício na escola e sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (Tardif; Raymond, 2000).

Segundo Tardif e Raymond (2000), esse quadro evidencia vários fenômenos importantes. Primeiramente, o fato de que se trata de um conjunto de saberes aos quais os próprios professores, nas pesquisas realizadas pelo autor e seus colaboradores, referiram-se como “saberes-base” de sua ação de ensinar. Portanto, saberes que são realmente utilizados pelos docentes no contexto do seu trabalho. É nesse sentido que o autor explicita a íntima relação existente entre o saber dos professores e o trabalho por eles desenvolvido na escola e em sala de aula como um dos pressupostos fundamentais de seus estudos. Para Tardif (2002), o saber do professor não é utilizado apenas como um meio no trabalho, mas se produz e se transforma *no e pelo* trabalho, isto é, em função das situações cotidianamente vivenciadas pelos professores no exercício de sua profissão:

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2002, p.11, grifo do autor)

Em segundo lugar, como se pode também apreender a partir do trecho acima transcrito, o modelo tipológico proposto por Tardif e seus colaboradores evidencia a natureza social dos saberes docentes, expressa na confluência entre as várias e distintas fontes de saberes provenientes da história de vida de cada professor, do meio social em que ele vive, da escola em que ele trabalha, dos seus colegas de profissão, dos espaços de sua formação profissional etc.

Todavia, apesar da relevância e da utilidade dessa abordagem para a compreensão dos saberes profissionais dos professores, Tardif e Raymond (2000) reconhecem, também, algumas de suas limitações, nomeadamente no que se refere à historicidade dos saberes docentes. Conforme os autores, o modelo tipológico baseado na origem social dos saberes “[...] parece ser relativamente simplificador, pois dá a impressão de que todos os saberes são, de um certo modo, contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor [...]” (Tardif; Raymond, 2000, p.215).

Na verdade, porém, as coisas não são tão simples assim. Os saberes que servem de base para o trabalho docente possuem uma dimensão temporal na medida em que são construídos e dominados progressivamente pelos professores, num processo de aprendizagem que se relaciona com a história de vida pessoal e profissional de cada professor.

Segundo Tardif (2002), o desenvolvimento do saber profissional deve ser associado tanto às fontes e aos lugares de sua aquisição, isto é, à sua origem social, quanto aos momentos e às fases de sua construção. Daí a relevância de se ter em conta, para o entendimento da genealogia dos saberes docentes, sua inscrição no tempo. É dessa característica da temporalidade dos saberes da docência que advém, a nosso ver, uma das grandes contribuições dos estudos de Maurice Tardif para a compreensão dos processos de aprender a ensinar, visto que, para o autor: “Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Tardif, 2002, p.20).

Com relação à dimensão temporal que caracteriza a aprendizagem da docência, destacamos dois fenômenos considerados por Tardif (2002) como de particular importância para a compreensão dos saberes dos professores: a *trajetória pré-profissional* e a *trajetória profissional do professor*. Sobre a *trajetória pré-profissional*, uma ampla literatura tem demonstrado que boa parte dos saberes dos professores tem origem em sua própria história de vida, especialmente no período de sua socialização escolar.

Nas palavras de Tardif (2002, p.20):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior.

A esse respeito, Pimenta (2002a), ao discutir os saberes da docência,² afirma que, quando um aluno opta por fazer uma licenciatura e, então, ingressa num curso de formação inicial de professores, ele já traz consigo um conjunto de saberes acerca do que é ser professor; saberes esses que foram construídos a partir de sua experiência como aluno que foi de diferentes professores ao longo dos anos de sua vida escolar; construídos no seio da família; nos grupos sociais aos quais pertence; por influência dos meios de comunicação; etc.

Entretanto, a autora argumenta que, conquanto seja necessário e importante mobilizar os saberes dessa experiência como um primeiro passo no processo de construção da identidade profissional docente, esses saberes, por si só, não são suficientes, pois uma coisa é possuir um saber acerca do que é ser professor, e outra é identificar-se como tal.

Sobre isso, Tardif (2002, p.79) também escreve que:

[...] por pertencerem ao tempo de vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional: eles tornam possí-

2 Pimenta (2002b) classifica os saberes da docência em três tipos: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* e os *saberes pedagógicos*.

vel o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem [...].

Assim, o desafio que se coloca aos cursos de formação inicial é o de “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (Pimenta, 2002a, p.20, grifo do autor), mediante o investimento na realização de um trabalho sistemático de reflexão crítica sobre a bagagem prévia de conhecimentos, crenças, representações e certezas acerca da prática docente de que os futuros professores são portadores.

Em conformidade com Silva, M. (2000), acreditamos que, se não houver mudança significativa nas representações do (futuro) professor, dificilmente ocorrerá, de fato, uma mudança em sua (futura) prática docente, de modo que o conjunto de informações e de conhecimentos assimilados durante os processos de formação profissional permanecerá tão somente ao nível do discurso. Isso porque partilhamos da convicção de que “[...] formar-se não é ensinar uma soma de conhecimentos, nem mesmo de sistema de conhecimentos, mas induzir mudanças de comportamento, de métodos, de representações e de atitudes” (Fabre apud Silva, M., 2000, p.25-26).

Nessa mesma direção, Barth (apud Fiorentini; Souza Jr.; Melo, 2001, p.320) aponta que o desafio mais importante em relação à formação docente é, de um lado, conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e, de outro, mediar ou promover condições para que o professor modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. Trata-se, portanto, de possibilitar uma mudança conceitual na relação do professor com o saber e com o processo de sua elaboração.

Contudo, o que os trabalhos sobre os saberes docentes têm mostrado é que “[...] há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (Tardif; Raymond, 2000, p.218). Desse modo, verifica-se que o legado da socialização pré-profissional do professor tem, muitas vezes, permanecido forte e estável ao longo do tempo, trazendo influências significativas na constituição da identidade profissional docente. Como argumenta Tardif (2002, p.69), os saberes retidos das experiências familiares ou escolares “[...] têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério”.

Diante disso, o que muito nos inquieta é o fato de os saberes herdados da *trajetória pré-profissional* serem, frequentemente, tomados pelos professores com grande convicção e, então, utilizados de maneira acrítica e não reflexiva em sua prática pedagógica, sobretudo ao depararem com situações bastante conflituosas, como as que ocorrem no período de sua inserção profissional no magistério. Dados extraídos de pesquisas norte-americanas apontam que

[...] a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (Tardif, 2002, p.69)

Como resultado, abrem-se possibilidades de consolidação de práticas reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas na escola, as quais, ao resistirem a uma análise crítica e sistemática, acabam, muitas vezes, por perdurar ao longo de toda a carreira profissional do professor.

Nesse ponto, encontra-se o segundo fenômeno que nos propomos a discutir com relação à dimensão temporal dos saberes dos professores: a *trajetória profissional*. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 217), os saberes dos professores “[...] são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças”.

Esses autores concebem a carreira docente como um conjunto subsequente de fases mediante as quais os professores são integrados na profissão e socializados na subcultura que a caracteriza. Refere-se, portanto, a um processo de incorporação e de adaptação dos professores à dinâmica escolar, considerado de fundamental importância para a sobrevivência na profissão: “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula [...] a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.” (Tardif; Raymond, 2000, p.217).

O aspecto concernente às fases da carreira docente será retomado e aprofundado no terceiro capítulo quando da discussão acerca do ciclo de vida profissional dos professores. Nesse momento, porém, o que queremos enfati-

zar é a existência de uma relação fundamentalmente temporal entre os saberes profissionais dos professores e a carreira docente, com destaque para a relevância atribuída pelos autores à experiência no trabalho para a construção dos saberes profissionais da docência.

De acordo com Borges (2004), os saberes oriundos da experiência de trabalho constituem o alicerce da prática e da competência docentes, sendo tomados como referencial para avaliar tanto a formação inicial quanto a formação contínua e as propostas de inovações e de reformas para o ensino. É na prática cotidiana da profissão, portanto, que se torna possível não só o desenvolvimento de certezas “experienciais” como também uma avaliação dos demais saberes (disciplinares, curriculares etc.) mobilizados pelos professores.

Nessa perspectiva, os saberes da experiência adquirem um papel fundamental, visto que não configuram um saber como os demais; antes, trata-se de um saber formado por todos os demais saberes. Desse modo, os saberes experienciais constituem o elo articulador dos saberes docentes, o lugar onde, no dia a dia da docência, os saberes dos professores, em seu conjunto, são reunidos e combinados, bem como por eles avaliados e julgados para serem utilizados em seu trabalho face à singularidade de cada situação de ensino.

A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir a sua prática profissional (Tardif, 2002, p.21, grifo do autor).

Para finalizar o presente capítulo, gostaríamos de pontuar algumas considerações que Larrosa Bondía (2002) traz acerca da experiência e do saber da experiência. Partindo da definição de experiência como “aquilo que nos acontece”, o autor compreende o saber da experiência como a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E, se experiência não diz respeito simplesmente ao que acontece, mas ao que *nos* acontece, *nos* toca e *nos* transforma, ainda que duas pessoas vivenciem um mesmo acontecimento, jamais terão a mesma experiência. Em outras palavras, pode-se dizer que “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Larrosa Bondía, 2002, p.27).

Com base nesses pressupostos, o autor distingue experiência e trabalho, contrapondo-se à ideia já bastante comum de que, enquanto nos centros de formação e de ensino se aprende a teoria, no trabalho é que se adquire a experiência, ou seja, o saber que procede do fazer, da prática. A relação que se estabelece entre o saber da experiência e a prática cotidiana não é linear e, sendo assim, a aprendizagem da docência no exercício do trabalho não ocorre de for-

ma natural, mecânica, automática. Antes, para que ocorra, requer um processo de reflexão e de uma reflexão que não é ingênua e estritamente individual, circunscrita ao professor dentro das quatro paredes de sua sala de aula, mas de uma reflexão crítica, sistemática e partilhada entre todos aqueles que se comprometem com a construção de uma prática educativa emancipadora.

É nesse sentido que se entende, também, que o saber da experiência demanda tempo para a sua edificação; tempo este que se torna cada vez mais reduzido nas escolas e nas universidades. Segundo Larrosa Bondía (2002, p.23), passamos cada vez mais tempo nas instituições de formação e, no entanto, temos cada vez menos tempo. E, assim, vão se constituindo sujeitos de uma formação permanente e acelerada, de uma busca constante e desenfreada por atualização, de uma “reciclagem sem fim”, para os quais o tempo constitui apenas um valor de troca, uma mercadoria. Uma lógica de aligeiramento que invade os currículos de nossas escolas e cursos de formação, então organizados em pacotes que se proliferam em quantidade, mas se reduzem no tempo de duração, dificultando, dessa forma, o processo de construção – e de uma construção sólida – dos saberes necessários à docência.

Para Larrosa Bondía (2002, p.24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante disso, questionamos: estamos construindo processos formativos em que há tempo e espaço para a reflexão, para esse “gesto de interrupção” de que fala Larrosa Bondía (2002)? Ou temos contribuído para a conversão da experiência em mercadoria e do saber da experiência em valor de troca, destituindo-os de seu potencial formador e transformador? Afinal, para onde caminha a formação de professores em nossos dias?

Algumas dessas questões, especificamente no campo da formação contínua de professores, serão abordadas no próximo capítulo.

2

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, FORMAÇÃO CONTÍNUA E NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES

... as necessidades de formação são, assim, ponto de partida e ponto de chegada de uma política de formação que então se poderá designar de contínua.

(Ângela Rodrigues)

Reconhecida a importância da continuidade do processo formativo do professor, vimos desenvolver-se, ao longo das últimas décadas, uma diversidade de iniciativas em torno da formação contínua, expressa nos sucessivos programas dessa natureza, promovidos tanto na esfera pública quanto na privada. De modo geral, tais iniciativas centram-se na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático, realizados na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”. Contudo, no decorrer dos últimos anos, esse modelo de formação passou a ser questionado nos debates sobre a formação docente em termos de sua efetiva contribuição para a mudança qualitativa da prática pedagógica do professor. Dessa forma, foi se delineando, no atual cenário educacional, um movimento de buscas, de reflexões e de pesquisas voltadas à construção de novos caminhos para a formação contínua, no bojo do qual o discurso em defesa do investimento na análise de necessidades formativas, entendida como uma modalidade de formação que busca ir ao encontro das expectativas, interesses e motivações dos professores, se fortalece e se justifica.

É com o intuito, portanto, de melhor compreender esta prática de formação que apresentamos este capítulo. Nele, são abordados aspectos referentes aos conceitos de formação e de desenvolvimento profissional docente e aos processos de formação contínua de professores, envolvendo concepções, legislação e práticas, como subsídios para, então, refletirmos sobre a análise de necessidades formativas como campo teórico e prático.

Formação: alguns apontamentos conceituais

À noção de “formação de professores” subjaz a noção de “formação” que, em seu caráter polissêmico, admite múltiplas interpretações, as quais podem ir do *ato* de formar, ao *feito* de formar ou, até mesmo, ao *modo* de formar.

Tomando como referência o trabalho de Fabre, Silva, M. (2000) afirma que a conotação pedagógica da palavra formação apareceu pela primeira vez no ano de 1908 em Larousse, estando inicialmente relacionada a questões militares. Foi somente na década de 1960 que essa conotação estendeu-se também à educação, admitindo as seguintes significações: como *curso*, ou seja, a habilitação acadêmica; como *sistema*, isto é, o projeto de formação dos formadores; e como *processo*, que se refere à formação como resultado.

A partir da discussão sobre as distinções léxicas entre educar, ensinar e instruir, o termo “formar” é definido por Silva, M. (2000, p. 23), como o ato de “[...] dar o ser e a forma, bem como organizar e estabelecer”, o que implica tanto uma dimensão cognitiva, relacionada à transmissão de conhecimentos (o *saber* e o *saber-fazer*), quanto uma dimensão subjetiva, atitudinal, de transmissão de valores (o *saber-ser*).

Com relação a essa segunda dimensão, Marcelo García (1999b) afirma que o conceito “formação”, em suas múltiplas acepções, possui um evidente componente pessoal que, atrelado à questão das finalidades, metas e valores, extrapola aspectos meramente técnicos ou instrumentais. No entanto, adverte o autor que o fato de se atribuir à formação um componente pessoal não significa dizer que se realize de forma unicamente autônoma. Em seu sentido *lato*, “formação” é definida como um “[...] conceito geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo” (Marcelo Garcia, 1999b, p.19), de onde se pode afirmar que formação é ação e uma ação que é marcadamente relacional visto que implica o estabelecimento de uma relação entre formador e formando.

Essa perspectiva é também assumida por Santos, V. (2005), em seu trabalho de mestrado, no qual ele realiza uma análise bastante interessante do significado do termo formação. Na tentativa de compor uma teia conceitual que propiciasse a compreensão da formação como fenômeno, o autor foi buscar na literatura, nacional e internacional, fundamentos para avançar além da etimologia da palavra, recuperando-a conceitualmente.

Segundo esse autor, o termo “formação”, na língua portuguesa, emerge do latim *formatio*, este diretamente relacionado ao termo *formo*, que significa ação de formar, ou seja, de imprimir uma forma, constituir, fazer, produzir e criar. É nesse sentido que o autor entende a necessária existência de dois polos em

relação na formação: aquele que forma (*formator, formatrix*) e aquilo/aquele que pode ser formado (*formabilis*).

Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999b), ao conceituar formação, caracteriza três tipos de práticas formativas que, conforme a organização relacional estabelecida, se distinguem em: *autoformação, heteroformação e interformação*.

A *autoformação* diz respeito aos esforços do sujeito, de maneira independente e autônoma, no gerenciamento de sua formação. Nessa modalidade, é o próprio sujeito quem detém o controle sobre os objetivos e as metodologias de estudo necessários à consolidação de seu processo formativo. Já a *heteroformação* implica um tipo de prática formativa cujo planejamento e implementação são realizados exteriormente ao sujeito a quem se dirige a ação formadora, ou seja, “[...] uma formação que se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’, por especialistas” (Marcelo García, 1999b, p.19). A *interformação*, por sua vez, refere-se a um processo de interação entre aqueles que se formam e aqueles que já se encontram minimamente formados.

Por suas características, parece-nos possível relacionar a segunda modalidade, a *heteroformação*, às tradicionais práticas formativas, nas quais se estabelece uma relação vertical, hierárquica e unilateral em que, esquematicamente, aquele que sabe forma aquele que ainda não sabe. Ao contrário disso, na *interformação*, a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo formativo caracteriza-se pela horizontalidade. É importante explicitar que com isso não se quer dizer que não haja papéis distintos a serem desempenhados nesse processo formativo, mas que, mesmo desempenhando diferentes papéis, todos aqueles envolvidos no processo de formação, incluindo os mais experientes, interagem efetivamente, de modo que, ao formarem outros, formam-se a si mesmos, como coloca Santos, V. (2005).

Depreende-se daí o caráter não consensual existente em torno da formação, como conceito, e, por conseguinte, das práticas formativas levadas a cabo, podendo ser elas organizadas de diferentes formas de acordo com os interesses e as necessidades existentes; necessidades essas que não se referem a uma simples opção por este ou por aquele modelo formativo, mas que se encontram imbricadas nos contextos sócio-históricos, bem como nas questões ideológicas que lhes perpassam.

Nesse sentido, autores como Santos, V. (2005, p. 36, grifo do autor), destacam o caráter da formação como traço cultural da humanidade, uma forma de *habitus* que “[...] vai se estabelecendo por meio de inúmeras situações de interação no seio das mais diferentes relações e, enquanto *habitus*, torna-se componente efetivo de nossa existência”. Desse modo, a formação perpassa a trama das

mais diversas relações humanas, configurando-se como meio de crucial importância para o desenvolvimento individual e coletivo dos seres humanos. Advém daí também o seu caráter necessariamente contextual, evidenciado no entrelaçamento da formação às experiências de vida dos sujeitos que se formam.

Com base nisso, Santos, V. (2005, p.41, grifo nosso), afirma:

A formação [...] para além de ser um traço de nossa cultura, representa uma de nossas formas de intervenção no mundo em que vivemos, nas suas mais variadas dimensões, destacando-se, entre elas, a própria formação daquelas que consideramos formadores profissionais: *os professores*.

É exatamente a respeito da formação desses formadores profissionais, os professores, que buscaremos nos debruçar nas reflexões a seguir.

A formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente

Para iniciar a reflexão sobre a formação dos professores, recorreremos novamente a Marcelo García (1999b) com o intuito de ressaltar a dimensão desta formação como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, que visam promover o desenvolvimento profissional do professor.

A partir dos estudos de Feiman (apud Marcelo García, 1999b) e Imbernón (2001), seria possível distinguir, ao longo desse processo permanente de formação, quatro momentos singulares: a *fase de pré-formação*, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos; a *fase de formação inicial*, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a *fase de iniciação à docência*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a *fase de formação permanente*, que incluiria todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional.

A nosso ver, a relevância da propositura de tal categorização consiste, para além da possibilidade de conferir ao conceito de formação docente uma perspectiva de continuidade, no fato de propiciar o entendimento da formação do professor como um processo dotado de especificidade, uma vez que cada uma dessas fases conteria características próprias com contribuições muito peculiares para o processo formativo dos professores.

Entretanto, faz-se necessário compreender que, embora tais fases sejam apontadas como diferenciados momentos da formação, elas não devem ser concebidas de maneira desarticulada, mas sim inter-relacionada, como explica Santos, V. (2005, p.43):

É possível perceber uma forte relação entre as experiências dos professores enquanto alunos, sua formação inicial e as diversas modalidades de formação contínua a que venham a entrar em contato nas suas trajetórias profissionais; que dada a natureza do trabalho docente, dar-se-á *ad eternum*, caracterizando assim, um processo de formação ininterrupto [...].

Com base no referencial teórico apresentado, Santos, V. (2005), propõe uma conceitualização do processo de formação dos professores, alicerçado na articulação entre duas grandes categorias, a *Formação Inicial* e a *Formação Contínua*:

Quadro 3 – Etapas do processo de formação docente

FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
FORMAÇÃO INICIAL		FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Pré-formação ¹	Formação inicial	Iniciação profissional	Formação permanente

Em nossos trabalhos, assumimos a concepção de formação docente subjacente ao modelo acima proposto. É nessa perspectiva também que entendemos a proposição de Marcelo García (1999b) acerca da formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional, em que a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua é superada em direção à sua compreensão como dois momentos intrinsecamente relacionados no interior de um mesmo processo, qual seja, o processo de aprender a ensinar que se prolonga por toda a carreira docente.

Nesse aspecto, importante contribuição é dada por Zeichner ao fazer a distinção entre *aprender a ensinar* e *começar a ensinar*. Conforme o autor:

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nues-

1 Santos, V. (2005), denomina essa etapa de “pré-treino”. Todavia, com base na proposição de Feiman (apud Marcelo García, 1999b), optamos por designá-la de “pré-formação”.

tros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. (1992, p.45)

Tal distinção contribui para que repensemos o lugar e o papel da formação inicial no processo formativo do professor. Embora de fundamental importância na constituição da profissionalidade docente e na qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, a formação inicial, por mais bem-feita que seja, possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. Adquire, nessas condições, um caráter introdutório e, como o próprio nome já diz, apenas de preparação inicial, como a primeira etapa do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado (Lima, V., 2007; Mizukami et al., 2006; OCDE, 2006).

Nas palavras de Rodrigues e Esteves (1993, p.41):

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981; Postic, s.d.). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. “Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa” [...].

Mas, então, o que esperarmos da formação inicial? Que contribuições ela pode oferecer ao processo formativo do professor? Para Lima, V. (2007, p.86):

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Ou seja, é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor.

Nesse sentido, a formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática

docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, num processo que promova o desenvolvimento profissional do professor. Emerge, portanto, como possibilidade de dar continuidade ao processo de construção da profissionalidade docente, oportunizando ao professor espaços para a ampliação de sua consciência sobre as necessidades formativas de seus alunos e suas próprias necessidades e dificuldades, de modo que, a partir da reflexão crítica, se construam alternativas para superá-las.

Sobre a compreensão da formação a partir do conceito de desenvolvimento profissional, cabe pontuar, ainda, as contribuições de três autores, Sacristán, Benedito e Imbernón, que assinalam a necessidade de haver articulação entre a formação do professor e o desenvolvimento da profissão docente. Trata-se do que se poderia designar como a *dimensão política* do desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Sacristán (2000) a formação contínua não deve se restringir ao preenchimento de lacunas de saberes disciplinares ou habilidades pontuais dos professores, mas contribuir para uma mudança nas bases da profissionalidade docente. Para tanto, o autor defende o investimento num modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, de caráter evolutivo e continuado, que esteja referenciado nos contextos que determinam o trabalho do professor, o que pressupõe enfocar todos os aspectos implicados em sua prática docente.

De modo semelhante, Imbernón (2001) defende a criação de uma nova cultura profissional nas escolas. Para isso, argumenta em favor de uma concepção de formação docente como desenvolvimento profissional, que, incluindo a formação inicial e a formação contínua, associa elementos outros que fazem parte da vida do professor e que se configuram como condições indispensáveis para a realização do trabalho docente (os aspectos trabalhistas, econômicos, de seleção, de avaliação etc.).

Bastante profícua e elucidativa da dimensão política inerente à formação do professor, entendida como processo de desenvolvimento profissional, é a contribuição dada por Benedito, registrada nas seguintes palavras de Almeida:

Tomando o desenvolvimento profissional como parte de uma política de formação de professores, vincula-a a uma tríade de pressupostos que são condições para sua viabilização: suporte institucional, recursos suficientes e sensibilização dos professores. *Essa é a dimensão que nos parece mais significativa na ideia de desenvolvimento profissional: articulá-lo às*

condições indispensáveis para a sua efetivação. Abre-se espaço para as condições viabilizadoras do desenvolvimento profissional dos professores, que são comumente ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem-estar dos professores, espaços coletivos para enfrentamento das questões educacionais e profissionais etc. (Almeida, 1999, p.44, grifo do autor)

Tais condições que integram a vida profissional do professor exercem grande influência sobre a atuação docente, tornando-se fundamentais para a realização de seu trabalho, sem as quais a formação, por si só, torna-se estéril.

Assim, concordamos com Almeida (1999, p.45) quando afirma que:

A ideia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores.

Face às considerações apresentadas, a formação de professores pode ser definida como um

[...] processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (Brasil, 2002, p.63)

Dando continuidade à reflexão sobre essa perspectiva de compreensão da formação do professor como processo de desenvolvimento profissional, buscaremos aprofundar, a seguir, algumas questões relativas particularmente à formação contínua de professores. Para tanto, consideramos pertinente introduzir essa discussão a partir de algumas considerações acerca da formação contínua de professores no âmbito da atual legislação brasileira.

A formação contínua de professores em debate: avanços e recuos na legislação brasileira

Embora a representação da necessidade de investimento na continuidade do processo formativo do professor já comparecesse, desde 1985, no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo² (São Paulo, 1985), foi somente em 1996, quando da promulgação da atual LDB (Brasil, 2007a), que seus reflexos fizeram-se sentir no âmbito de uma legislação nacional.

A partir de então, a formação contínua de professores tornou-se alvo de uma maciça investidura governamental, expressa por meio da promulgação de um conjunto de leis e decretos com vistas à regulamentação dessa formação. Assim, por todos os documentos oficiais começava a se perceber a constituição de um discurso promissor em torno desta etapa de formação.

Em vários de seus artigos, a atual LDB traz referências à formação contínua. No artigo 67, que dispõe acerca dos deveres dos sistemas de ensino quanto à valorização dos profissionais da educação, em seu inciso II, é estipulada a obrigação dos poderes públicos com relação ao aperfeiçoamento profissional contínuo dos professores, propondo, inclusive, o licenciamento periódico remunerado para esse fim – muito embora, conforme pontua Brzezinski (2008), o atendimento ao direito de licença remunerada àquele que ingressa em uma formação contínua, tal como previsto na lei e integrado aos planos de carreira do magistério, esteja sendo negligenciado pelos sistemas.

As obrigações do poder público no que tange à formação contínua dos professores também são enfatizadas no artigo 80, onde consta da legislação que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 2007a, p. 148).

Já nas disposições transitórias da atual LDB, no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, explicita-se o dever de cada município e, supletivamente, do Estado e da União de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 2007a, p.150). Com isso, tem-se que a responsabilidade primeira no desenvolvimento de ações de formação contínua de professores é transferida para a instância municipal, sob tutela da gestão local das secretarias municipais de educação.

2 Cf. artigo 61, inciso II, no qual consta que é direito do profissional da educação “ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional” (São Paulo, 1985).

Assim, se, por um lado, abrem-se possibilidades para a realização de ações formativas mais próximas da realidade de trabalho do professor, por outro, daí decorrem, também, muitas das dificuldades encontradas com relação aos recursos disponíveis, uma vez que, como colocam Galindo e Inforsato (2008), em grande parte dos municípios e também em muitos estados de nosso país, os recursos materiais e humanos existentes no interior dos órgãos públicos que possuem o papel de maior responsabilidade no campo da formação contínua são escassos.

Acrescente-se aos impulsos proporcionados pelas novas disposições dessa lei e às crescentes demandas de segmentos sociais a regulamentação sobre os recursos alocados ao setor educacional trazida com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundef, que “[...] pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.” (Gatti; Barreto, 2009, p.223).

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundef, determina que 60% dos recursos do Fundo sejam destinados à remuneração do magistério, sendo que os 40% restantes devem ser aplicados em ações diversas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental público, entre as quais estão incluídas a formação inicial e a formação contínua dos professores, além da capacitação dos demais profissionais do magistério, como o corpo técnico-administrativo (Brasil, 1996).

De igual modo, a Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação, ao fixar as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios, definiu que

Art. 5º Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. (Brasil, 1997, não paginado)

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, enfatiza como elemento imprescindível à melhoria da qualidade do ensino a valorização do magistério, passível de ser alcançada somente mediante a criação de uma política global do magistério, alicerçada na articulação entre formação inicial, formação contínua e condições de trabalho, salário

e carreira. A necessidade da simultaneidade dessas três condições justifica-se, conforme consta do documento em questão, em função da própria prática profissional, a qual tem revelado que:

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação [...] por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais [...]. (Brasil, 2001a, não paginado)

Contudo, apesar dos avanços registrados na legislação vigente nesse período, no tocante à temática da formação contínua dos professores, foi somente no ano de 2003, com a publicação da Portaria nº 1.043, de 9 de junho de 2003 (Brasil, 2003), a qual instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores da Educação Básica, que, de acordo com Santos, V. (2005), a formação contínua passou a ser objeto de primeira regulamentação em nível nacional.

A instituição do referido Sistema, como elemento constitutivo do Programa Toda Criança Aprendendo, far-se-ia mediante a realização de três grandes ações: a realização do Exame Nacional de Certificação; a instituição da Bolsa Federal de incentivo à formação contínua; e a criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Sobre esses aspectos, nomeadamente quanto às matrizes de referência para o Exame de Certificação, discutidas no I Encontro Nacional sobre Formação Continuada e Certificação de Professores,³ emergiram muitas críticas. Entre os pontos de discordância, muitos deles apresentados antes mesmo do encontro nacional, quando da realização das reuniões estaduais, destacaram-se os seguintes:

3 Realizado em Brasília, nos dias 11 e 12 de setembro de 2004, pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC.

[...] os curtos prazos de tempo para discussão nas escolas, entre os professores, e entre os gestores; a ausência de várias IES, entidades científicas, acadêmicas e sindicais dos estados, que não foram convocadas para a discussão; a pressa da SEIF na aprovação da Portaria 1.403/03 e na definição do exame como instrumento de avaliação docente; a concepção de certificação/exame/premiação que leva à exclusão dos professores e não a seu aprimoramento. (Freitas, H., 2004, não paginado)

Em resposta às reações contrárias ocorridas já nos estados, a Secretaria foi levada a realizar, antes mesmo do I Encontro Nacional, três mudanças táticas, a saber: (a) a inversão da ordem das palavras do programa, passando de *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores* para *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores*; (b) a apresentação das matrizes não como referências para o Exame de Certificação, mas como matrizes para a formação contínua; e (c) a aproximação das entidades acadêmicas na busca pela construção de consensos que lhe permitissem o encaminhamento da proposta das matrizes (Freitas, H., 2004).

Essas flexões refletem, de antemão, a ênfase das críticas manifestadas no Encontro, as quais buscavam, sobretudo, a abertura do debate sobre as políticas de formação de professores e não sobre as matrizes de referência do exame de certificação, sinalizando a urgente necessidade de redirecionamento das ações do Ministério da Educação (MEC) na definição de uma política global de formação e de valorização do magistério, que contemplasse a articulação entre formação inicial, formação contínua e condições de trabalho, salário e carreira.

É em meio a esses embates que o MEC, em parceria formalizada em convênios com universidades, institucionalizou a formação contínua de professores no país com a criação, em 2005, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em cuja composição figuram os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, os sistemas de ensino públicos e o próprio Ministério da Educação.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), o nascimento dessa Rede se dá por duas razões fundamentais: de um lado, a constatação de que, cada vez mais, a formação contínua tem se integrado às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis; e, de outro, as análises sobre as ações de formação contínua que têm revelado uma excessiva dispersão das iniciativas, sua superposição e, em muitos casos, superficialidade. Segundo as autoras, com a institucionalização da Rede, vários centros de formação, vinculados a universidades, com especialização nas diversas áreas do conhecimento,

foram credenciados e passaram a desenvolver ações articuladas de formação contínua em estados e municípios. Esses centros têm como meta tornarem-se

[...] referência para os sistemas e as escolas, que, assim, teriam como apoio para a educação continuada de seus docentes uma formação oferecida por universidades, com uma qualificação mais bem definida do que a oferecida no mercado de ofertas desses cursos, em geral. (Gatti; Barreto, 2009, p.208-209)

Como princípios e diretrizes norteadores do processo de implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, foram definidos pelo MEC os seguintes: (a) a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; (b) a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; (c) a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento; (d) a formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; e (e) a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente (Brasil, 2005).

Ainda, segundo consta do caderno de Orientações Gerais da Rede, são seus objetivos:

- institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos, produzidos pelos Centros no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente;
- institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (Brasil, 2005, p.22-23)

Do conteúdo das Orientações Gerais da Rede, para além da clareza com que são explicitados e discutidos os objetivos e as diretrizes fundamentais que subsidiam o projeto em questão, colocamos destaque sobre o item em que são abordadas as condições para a implementação da formação contínua, a partir

da identificação de alguns fatores condicionantes do sucesso das ações nesse campo, revelando profunda coerência com o conceito de desenvolvimento profissional docente.

A nosso ver, a proposta do MEC de efetivação de um sistema nacional de formação contínua, a partir da implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sugere avanços em direção à valorização de uma política articulada de formação docente, tanto inicial quanto contínua, realizada em regime de colaboração entre as esferas administrativas, com vistas à promoção do desenvolvimento profissional permanente dos professores.

Mais recentemente, os esforços para a qualificação dos cursos de formação contínua de professores no país concentraram-se em torno de um conjunto de normas que compõem a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009).

Esse documento norteia a possibilidade de organizar, em regime de colaboração entre os três níveis de governo da Federação – União, estados e municípios – a oferta de formação inicial e contínua dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica como forma de garantir um padrão de qualidade desses processos formativos.

No que se refere especificamente à formação contínua, entre os princípios dessa política estão: a equidade no acesso à formação contínua; sua articulação com a formação inicial; sua compreensão como componente essencial da profissionalização docente; e sua integração ao cotidiano da escola, considerando os diferentes saberes e a experiência docentes. Entre seus objetivos, encontram-se: a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública; a valorização do professor mediante ações de formação contínua que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; e o reforço da formação contínua como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Da leitura do documento, destacamos a centralidade atribuída à análise das necessidades de formação dos profissionais do magistério. Em seu artigo 4º, parágrafo 1º, o decreto define que a concretização do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios far-se-á por meio de Planos Estratégicos, formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que deverão contemplar, de acordo com o artigo 5º:

- I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

- II – definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...]. (Brasil, 2009, não paginado)

E define, ainda, que o atendimento das necessidades de formação contínua dos profissionais do magistério será realizado mediante atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, ofertados por instituições públicas de ensino superior, e homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Entretanto, se, por um lado, no tocante aos tipos de atividades formativas, a perspectiva apresentada no referido documento sinaliza, a nosso ver, um avanço no cenário legal, na medida em que contribui para a ampliação do alcance da formação contínua, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, por outro, é preciso atentar para a existência de um possível recuo no âmbito dessa modalidade de formação, face ao disposto no supracitado artigo 5º, parágrafo 1º:

Parág. 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

- I – os cursos de formação inicial;
- II – os cursos e atividades de formação continuada;
- III – a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e
- IV – outros dados relevantes que contemplem a demanda formulada. (Brasil, 2009, não paginado)

Pelo que sugere o artigo, podemos inferir que o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais do magistério não terá como base uma análise das condições reais em que eles exercem a docência, mas far-se-á mediante consulta aos dados do censo escolar da educação básica. Quanto a isso, questionamos: até que ponto esse tipo de diagnóstico pode (ou não) favorecer o desenvolvimento de ações de formação contínua que contemplem as contradições que permeiam o espaço escolar, englobando as várias dimensões da docência, numa tentativa de aproximação às necessidades formativas desses profissionais?

Interessa-nos, também, o disposto no artigo 10 do referido documento, onde, em coerência com o modelo conceitual proposto por Santos, V. (2005),

no qual a designação formação contínua envolve as etapas de iniciação profissional e formação permanente, são apresentadas algumas indicações concernentes ao fomento de programas de iniciação à docência pela Capes, assentados na articulação entre as instituições de ensino superior e os sistemas e as redes de educação básica.

Por fim, é previsto apoio financeiro para a implementação de programas, projetos e cursos de formação contínua e fomento a pesquisas sobre a temática; condições essas consideradas “[...] fundamentais para que o país possa avançar prevendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação” (Gatti; Barreto, 2009, p.224).

Em vista do exposto, parece-nos que, apesar de algumas incongruências na instituição e regulamentação da formação contínua de professores no corpo da lei, não há como negar os avanços ocorridos nos últimos anos no sentido de consolidar uma base legal que garanta o acesso de todos os professores a essa modalidade de formação. É preciso, contudo, que avancemos ainda nessa análise, para além daquilo que garante a legislação, buscando compreender a maneira como, na prática, as ações de formação contínua de professores vêm se desenvolvendo em nosso país. É sobre essa dimensão da formação contínua que buscaremos refletir na próxima seção.

Ações de formação contínua de professores: aspectos da realidade brasileira

A problemática da formação contínua de professores não é nova; contudo, adquire, na atualidade, cada vez maior centralidade.

Indicadores do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado em 2003, revelaram que, de um total de 1.542.878 docentes, 701.516 deles, o que corresponde a aproximadamente 45,5% do total, participaram, nos dois anos anteriores ao censo, de alguma atividade ou curso de formação contínua (presencial, semipresencial ou a distância) oferecido por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados (União, Estados e Municípios), por instituições de ensino superior (públicas ou privadas), por Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos ou mesmo pelas próprias escolas.

Sobre essas ações formativas, é interessante a análise que Gatti e Barreto (2009) fazem acerca de dois aspectos que lhes são intrínsecos: as instituições promotoras e as modalidades de formação mais comumente utilizadas. Quanto às instituições promotoras, as autoras destacam que, com relação ao número de profissionais alcançados, as secretarias municipais de educação

sobressaem-se às secretarias estaduais e aos órgãos federais; as instituições privadas de ensino superior sobressaem-se às instituições públicas; e as regiões Nordeste e Sudeste, às demais regiões do país. Já no que diz respeito às modalidades de formação, elas afirmam que a grande maioria das atividades formativas de que os professores participam ainda é de cursos presenciais, muito embora haja uma tendência cada vez mais crescente de realização de cursos semipresenciais e a distância mediante a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Acerca do termo “formação contínua presencial”, Gatti e Barreto (2009) ressaltam a heterogeneidade das atividades voltadas a essa formação, englobando desde cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a formação inicial e que atribuem à formação contínua um significado mais restrito, limitado, até uma concepção mais ampla e genérica do termo, segundo a qual a formação contínua é concebida como todo e qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional do professor.

Nas palavras das autoras,

[...] a designação formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (Gatti; Barreto, 2009, p.200)

No âmbito da pesquisa/investigação, observa-se, também, que o interesse pelo tema da formação contínua tem-se difundido nas últimas décadas, como ilustram os estados da arte sobre a formação de professores no Brasil, organizados por André (2002) e Brzezinski (2006).

A partir da análise de teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-graduação em educação do país, no período de 1990 a 1996, André (2002) verificou que, de um total de 284 trabalhos defendidos, 216 (76%) tratavam do tema “Formação Inicial”, 42 (14,8%) trabalhos abordavam o tema da “Formação Continuada” e 26 (9,2%) focalizavam a temática “Identidade e Profissionalização Docente”. Os estudos sobre formação contínua, embora em número relativamente pequeno, focalizaram um espectro bastante variado de aspectos no que diz respeito a níveis de ensino, contextos, procedimentos e materiais utilizados, revelando significativas dimensões dessa modalidade de formação.

Nos anos posteriores, de 1997 a 2002, o tema da “Formação Continuada”, conforme Brzezinski (2006), compareceu em 115 (15%) das 742 teses e dissertações produzidas no período. Embora percentualmente o aumento não seja significativo, em termos absolutos esse número apresenta-se bastante superior às 42 pesquisas sobre formação contínua registradas no período anterior.

Quanto às temáticas investigadas, permaneceu ainda um leque amplo de aspectos, que inclui: pesquisas colaborativas entre pesquisadores e professores das escolas básicas; parcerias institucionais entre Centros Formadores e Secretarias de Educação; avaliação do curso e dos professores pelos cursistas; avaliação de impacto de projetos e programas das Secretarias Estadual e Municipal de Educação; avaliação de impacto de projetos e programas de formação a distância com o uso das novas tecnologias; formação de formadores de graduação; e formação de formadores no âmbito da Pós-graduação.

O conjunto dos dados apresentados evidencia, portanto, que há atualmente

[...] uma grande mobilização em torno do assunto [formação contínua], a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. (Gatti; Barreto, 2009, p.199)

Assim, no decorrer dos últimos anos, a formação contínua de professores vem se tornando um fenômeno em larga escala, despertando o interesse de políticos da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores, associações profissionais etc. Também, no âmbito dos sistemas de ensino e dos órgãos oficiais que gerenciam a política da educação básica é cada vez maior o investimento em ações dessa natureza, para o que se tem destinado um volume substancial de verbas.

Segundo Gatti (2008, p.58), o propósito inicial da formação contínua, explicitado nas discussões realizadas em âmbito internacional, seria o “[...] aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função de rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”.

No campo da formação docente em específico, tal posicionamento pode ser encontrado nos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002), onde se justifica que a continuidade do processo formativo do professor deve-se, pelo menos, a quatro razões, a saber: (a) o avanço das pesquisas que têm como objeto o desenvolvimento profissional docente; (b) a modificação de valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e com a

profissão por que passa o professor ao longo de seu processo de desenvolvimento pessoal; (c) as transformações das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em decorrência das mudanças sociais; e (d) o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico, da cultura, das artes e das tecnologias de informação e comunicação.

Todavia, com o passar dos anos e os crescentes problemas encontrados nos cursos de formação inicial de professores no Brasil, a concepção de formação contínua como aprimoramento profissional, no sentido do aprofundamento e/ou da ampliação dos saberes docentes, foi se deslocando, também, para uma concepção de formação baseada no “paradigma do déficit”, ou seja, numa ideia de formação de caráter compensatório, voltada para o preenchimento de lacunas resultantes de uma precária formação anterior.

Autores como Almeida (2002), Gatti e Barreto (2009), Leite, Ghedin e Almeida (2008), Nunes (2000), Pimenta (2002a) e Tedesco (2001), entre outros, abordam em seus estudos alguns dos atuais desafios e dilemas enfrentados pelos cursos de formação inicial de professores, enfatizando a insuficiência e a inadequação desses processos formativos frente à nova realidade da escola pública brasileira e às demandas sociais contemporâneas. De modo geral, esses autores assinalam que os cursos de formação inicial encontram-se estruturados em torno de um currículo formal que, centrado no desenvolvimento de conteúdos e atividades de estágio desarticulados das demandas da prática, pouco contribui efetivamente para a construção de uma nova identidade profissional docente.

É nesse cenário, portanto, tendo como parâmetro o conjunto de críticas emitidas ao modelo de ensino propagado pelos cursos de formação inicial, que se justifica e se fortalece, portanto, a necessidade do investimento na continuidade do processo formativo do professor, como destaca Nunes (2000).

A partir de então, evidencia-se um crescimento vertiginoso do número de propostas colocadas sob a rubrica da formação contínua, promovidos tanto na esfera pública quanto na privada, intensificando-se os tipos e as modalidades de ações voltadas para essa formação. Desenvolve-se, também, ao longo da literatura educacional e nos discursos dos órgãos que gerenciam a educação, uma diversidade de nomenclaturas atribuídas a essa formação; muitas delas, inclusive, esvaziadas de sentido ou com conceitos equivocados quanto ao que deveria ser a formação contínua.

Nesse segundo aspecto, importa compreender que a opção que se faz por determinado termo, em detrimento de outro, não diz respeito à mera escolha de nomes para a identificação das ações formativas, mas implica assumir, explícita ou implicitamente, determinadas opções teórico-metodológicas. Como escrevem Linhares e Silva (apud Santos, V., 2005, p.14):

O uso das palavras não é inocente. Por isso mesmo, temos nos contraposto a expressões como reciclagem, treinamento e capacitação de professores. No primeiro caso, porque não somos matéria a ser reciclada, como um lixo social a que se aplica o termo. Em segundo lugar, porque não se trata de adestrar professores para reproduzir exercícios já testados e consagrados, mas de ampliar o horizonte de suas escolhas e a esfera de seu potencial criador. Finalmente, capacitação também carrega o significado de falta, como se os professores fossem incapazes ou incapacitados.

Parece estarmos vivenciando, ao longo dos últimos anos, um movimento de reconceitualização da formação contínua de professores. Assim, termos tradicionalmente associados a essa formação, como “reciclagem”, “treinamento” e “capacitação”, bastante empregados nas décadas de 1970, 1980 e até meados dos anos 1990, cedem lugar a novos termos, como “educação permanente”, “educação continuada”, “formação continuada/contínua”, “formação contínua em serviço” etc., atualmente integrados ao discurso pedagógico de professores e pesquisadores.

Muito frequentemente, porém, à emergência de novos termos não tem correspondido uma necessária transformação nas concepções e práticas de formação. Desse modo, novos termos passam a ser utilizados para nomear antigas práticas de formação, configurando uma situação de mera mudança de rótulos. Como exemplo, podemos citar o fato de muitas das ações de formação, embora realizadas fora da jornada de trabalho dos professores, geralmente no período noturno ou aos finais de semana, serem equivocadamente denominadas como “formação contínua em serviço”.

Essa situação é referida por Santos, V. (2005), em termos de um impasse conceitual existente em torno da expressão “em serviço” que, indevidamente, vem sendo empregada apenas como um adjetivo para caracterizar toda e qualquer prática formativa destinada aos docentes que se encontram no exercício da profissão. Diante disso, argumenta o autor que a “formação contínua em serviço” não é sinônimo de “formação contínua”, mas uma modalidade específica dessa formação que, para ser considerada “em serviço”, precisa estar contemplada dentro da jornada de trabalho do professor, o que exige a reestruturação das dimensões da docência.

Aspectos como esse, de caráter mistificador, perpassam o contexto em que se desenvolve boa parte das ações de formação contínua de professores no Brasil. Santos, V. (2005, p.16, grifo nosso), afirma que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o advento dos novos planos de cargos e carreiras dos professores, ter-se-ia inaugurado “[...] uma espécie de ‘corrida’ por

certificados nos mais variados sistemas de ensino, *defendida e mascarada* como estímulo à busca por qualificação profissional e consequente melhoria da educação básica brasileira”.

Nesse contexto, foram criadas as condições propícias para a constituição de um mercado de cursos de formação contínua, gerando uma forma de capitalismo ou de mercantilização dessa formação, que veio fomentar nos professores a necessidade do consumo indiscriminado de congressos, seminários, cursos, encontros, oficinas etc., a despeito de sua qualidade.

Acrescente-se a esse quadro a intensa proliferação, ocorrida à época, dos cursos de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, que levou à exacerbada procura dos professores por titulação acima daquela em que se encontravam como meio de garantir empregabilidade em cargos superiores na hierarquia administrativa, numa tentativa de conquistar *status* (incluindo o retorno financeiro a ele associado) e/ou – o que é mais preocupante – de fugir do espaço de sala de sala. Assim, com suas raízes entranhadas numa lógica mercantil, de cunho empresarial, a formação contínua dos professores passou a ser identificada a um bem simbólico, cuja conquista garantiria um *upgrade* na carreira (Santos, V., 2005).

Dessa forma, foi-se constituindo entre os professores uma cultura da certificação/titulação e um “nicho mercadológico” para o setor privado, que, segundo Freitas, H. (2002, p.148), acabou por comprometer o processo de construção de uma formação docente efetivamente de caráter público:

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Nessa conjuntura, percebe-se a existência de uma inversão da relação entre direito e dever nas políticas educacionais, marcada por uma tendência cada vez maior de responsabilização individual dos professores por gerir a sua própria formação. Assim, de direito dos professores e dever do Estado e das instituições contratantes, a formação contínua passou a ser entendida como “[...] um direito do Estado e um dever dos professores” (Freitas, H., 2002, p.149); e, nessa perspectiva, de sujeitos os professores foram transformados em “clientes” dessa formação.

Freitas, H. (2002), também aponta que, nesse contexto, as ações de formação contínua acabaram, na prática, por contribuir para o reforço da concepção

pragmatista e conteudista da formação docente, reduzindo-se essa formação a ações extensivas, pontuais e assistemáticas, que, de fato, pouco apresentam de “contínuas”.

Com relação à descontinuidade dos processos formativos, é interessante também considerar suas possíveis implicações sobre as dificuldades dos professores em manter, posteriormente, as novas aprendizagens vivenciadas durante a formação. Gatti e Barreto (2009, p. 212) explicam que um dos fatores relevantes na manutenção dos efeitos da formação sobre a prática dos professores parece ser a “[...] continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola”. Atividades essas cujo prazo de validade, na ausência de uma política sustentável de desenvolvimento profissional, tende a coincidir com a vigência do próprio processo formativo.

Essa situação se agrava ainda mais quando se considera o fato de que, na realidade brasileira, muitos programas de formação contínua de professores têm sido propostos mediante compromissos assumidos em campanhas políticas, à mercê dos interesses de grupos partidários e empresariais. Com isso, vai-se delineando em nosso país um ciclo vicioso de ações de formação em que, a cada novo governo, as “velhas” propostas são descartadas, dando lugar a novos projetos de formação, com encerramento também já previsto para o início do mandato subsequente. Nessa perspectiva, como afirmam os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002), o ponto de partida dos programas de formação passa a ser sempre a “estaca zero”, desconsiderando-se toda a experiência e o conhecimento já acumulados nesse campo.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter autoritário e centralizador de muitas das ações formativas desenvolvidas em nosso país. Sobre essa questão, Nunes (2000) afirma que, assentados sobre os pressupostos de uma “pedagogia *fast-food*”, os programas de formação contínua passaram a se constituir como pacotes fechados de treinamento, planejados de forma centralizada, sem a participação dos professores para os quais se dirigem as ações formativas, mas definidos por profissionais externos à escola, como equipes de técnicos especialistas e até mesmo consultores de empresas. Ao professor foi destinado o papel passivo de mero receptor de informações e executor ou aplicador de propostas prontas e acabadas, e não de um agente deliberativo de sua própria formação e atuação, coparticipante nas decisões acerca da organização, implementação e avaliação dos processos formativos.

Além disso, é importante mencionar que muitos desses programas de formação contínua têm se caracterizado por uma perspectiva homogeneizadora, de caráter altamente transferível, com grande potencial para serem aplicados

nos mais diversos contextos geográficos e com diferentes populações, uma vez que se destinam a “professores em geral”, desconsiderando as necessidades específicas das populações, bem como as particularidades de cada contexto (Nunes, 2000). E as consequências dessas características para a qualidade dos processos de formação docente são preocupantes, visto que:

Em ações extensivas e pontuais não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores. A falta de quadros locais bem preparados para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor. Isso ocorre quando esses profissionais circunscrevem sua contribuição a aspectos mais generalizáveis pelo fato de desenvolverem ações concentradas (muito conteúdo em pouco tempo), não conhecerem os problemas locais e não terem um vínculo orgânico com a rede. (Brasil, 2002, p.47)

Parece perceptível, portanto, que, de modo geral, a instituição da formação contínua de professores no Brasil tem se dado de forma distanciada do contexto de trabalho do professor, desconhecendo os seus reais anseios, interesses, expectativas, necessidades, conhecimentos e experiências prévias, e não integrada a uma política global, de caráter público, para o desenvolvimento profissional permanente do professor, capaz de perdurar mesmo com as mudanças de governo.

Diante disso, concordamos com Galindo e Inforsato (2008, p.85) quando afirmam que “Apesar do salto qualitativo na configuração institucional da formação continuada, a tradição consolidada da descontinuidade das ações e o retrocesso de práticas camuflam intencionalidades, limitam mudanças e desconfiguram caminhos [...]”.

Contudo, não podemos nos esquecer de que, ainda que predominante e fortemente arraigado às práticas formativas, esse modelo de formação contínua também tem sido alvo de inúmeras críticas, as quais, ao colocarem em evidência sua ineficácia e suas limitações no sentido da melhoria da prática docente em favor de um ensino de qualidade para todos, têm contribuído para a emergência de novas e profícuas experiências de formação.

É sobre os caminhos trilhados na busca pela construção de uma nova perspectiva de formação contínua de professores que passaremos a refletir na próxima seção.

Formação contínua de professores: em busca de novos caminhos

Mizukami et al. (2006) afirmam que, ao longo dos últimos anos, o modelo clássico de formação contínua, centrado na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático, tem sido questionado nas discussões sobre a formação de professores em termos de sua efetiva contribuição para a mudança qualitativa da prática docente.

Dessa forma, vem-se delineando, no atual cenário educacional, um movimento de buscas, de reflexões e de pesquisas voltadas à construção de novos caminhos para a formação contínua dos professores.

Numa tentativa de aproximação à compreensão desse movimento, recorremos ao trabalho de Candau (1996), no qual é realizada uma análise crítica da formação contínua de professores no Brasil. Neste estudo, a autora apresenta três teses que sintetizariam as principais tendências no sentido de se repensar a formação contínua hoje. Seriam elas: a) escola de educação básica como o *locus* a ser privilegiado nas ações de formação contínua; b) os saberes docentes como referência de todo e qualquer processo de formação contínua; c) as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente a serem consideradas nos processos de formação contínua.

Com relação à primeira tese, Candau (1996) argumenta que, em coerência com o que mostram as experiências cotidianas dos professores, a escola é um *locus* de formação, espaço/tempo onde os professores, face aos embates da docência, aprendem, desaprendem, fazem descobertas e reestruturam o seu aprendizado, num processo de avaliação, reavaliação e aprimoramento de sua formação. Por essa razão, a autora defende que a formação contínua deve estar centrada na escola, concebida como o local de referência para o processo formativo do professor.

Quanto à segunda tese, Candau (1996) afirma que o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especialmente dos saberes da experiência, são de fundamental importância no âmbito dos processos de formação contínua. Como já discutimos no primeiro capítulo da dissertação, os saberes da experiência constituem o núcleo vital dos saberes docentes. É a partir desse saber, que emerge da experiência e é por ela validado, que os professores dialogam com as disciplinas e os saberes curriculares, julgam a formação inicial que receberam, avaliam a pertinência dos planos e das reformas que lhes são propostas, bem como concebem os modelos de excelência profissional.

Nesse sentido, a autora faz uma crítica aos professores formadores (categoria onde ela se inclui), denunciando a resistência que eles possuem em reconhe-

cer e valorizar o saber que os professores possuem e de fazer interagir esse saber com o saber acadêmico:

Nos cursos de reciclagem oferecidos pela universidade, os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos. (Candau, 1996, p.147)

Em contraposição a essa perspectiva, Candau (1996) recorre aos estudos de António Nóvoa na defesa de que a formação contínua esteja alicerçada na “reflexão na prática e sobre a prática”, por meio do desenvolvimento de dinâmicas de “investigação-ação” e de “investigação-formação”, nas quais os saberes docentes sejam reconhecidos e valorizados.

A terceira tese que, atualmente, tem contribuído de forma bastante profícua para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos processos de formação contínua dos professores é a que centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional docente. No terceiro capítulo da dissertação, essa temática será abordada de maneira mais aprofundada. Por ora, o que pretendemos enfatizar é o impacto que essa nova e interessante linha de pesquisa traz sobre as concepções e as estratégias de formação contínua, como coloca Candau (1996).

Para a autora, em se tratando da formação contínua dos professores, importa compreender que o ciclo de vida profissional docente é um processo complexo e heterogêneo, no qual interferem múltiplas variáveis. Sendo assim, há que se tomar consciência de que as necessidades, os problemas, os desafios e as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de sua carreira profissional. E, por essa razão, os professores não devem ser tratados de maneira uniforme nos processos formativos que vivenciam.

Ocorre, entretanto, que essa dimensão do desenvolvimento profissional do professor, embora fundamental, tem sido ignorada na maioria das ações de formação contínua. Estas, de modo geral, são realizadas de maneira homogênea e padronizada, seja para o professor em início de carreira, para aquele que já possui certa estabilidade profissional, para o professor que se encontra em uma etapa de questionamento de sua opção profissional ou para aquele que já se aproxima da aposentadoria.

Em vista disso, o grande desafio que essa linha de pesquisa sobre o ciclo de vida profissional dos professores traz para o campo da formação docente é o de romper com os modelos padronizados e homogeneizantes, investindo na cons-

trução de sistemas de formação contínua diferenciados, os quais possibilitem aos docentes “[...] explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas” (Candau, 1996, p.149).

É nessa direção que, a nosso ver, a análise das necessidades de formação dos professores adquire relevância, na medida em que nos permite aproximarmos-nos às respostas formativas mais adequadas às necessidades dos docentes em cada uma das diferentes etapas de sua trajetória profissional.

A análise de necessidades na formação contínua de professores

Como vimos, no decorrer dos últimos anos, o modelo clássico de formação contínua vem sendo alvo de inúmeras críticas. Entre elas, colocam-se os constantes questionamentos relativamente aos efeitos dessas ações de formação sobre a prática profissional dos docentes, nomeadamente na sua capacidade de resposta às expectativas, desejos e aspirações dos professores e suas contribuições em termos da resolução de problemas e dificuldades por eles enfrentados no exercício da docência.

É nesse quadro suscitado pelos debates em torno da formação de professores que o discurso em defesa do investimento na análise de necessidades formativas emerge e se justifica como campo teórico e prático, subjacente ao qual se encontram algumas expectativas: (a) a expectativa de que a análise de necessidades resulte numa maior implicação do professor na sua formação; (b) a expectativa de que a análise de necessidades contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares tal como eles são percebidos pelos professores; e (c) a expectativa de que a análise de necessidades possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente (Rodrigues, 2006).

Sobre a primeira expectativa, Rodrigues e Esteves (1993) apontam a existência de uma convicção bastante generalizada de que a eficácia das ações de formação contínua estaria relacionada, entre outros aspectos, com o nível de envolvimento e de participação dos formandos em todas as etapas das atividades formativas. Para justificar esse posicionamento, as autoras recorrem a Arturo de la Orden (apud Rodrigues; Esteves, 1993, p.53), o qual, tendo como referência as conclusões obtidas a partir da revisão da bibliografia geral sobre aperfeiçoamento de professores, empreendida pelo Departamento de Educação da Flórida em 1974, destaca que:

Os programas realizados nas escolas, com a participação dos professores das mesmas na sua planificação e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aqueles em que os referidos professores não participam.

[...]

A probabilidade de êxito dos programas em que os professores escolhem os objectivos e as actividades é superior à daqueles com objectivos e actividades determinados por entidades externas.

Quanto à segunda expectativa, é interessante ressaltar o trabalho de Peretti (apud Rodrigues; Esteves, 1993). Ao analisar as dificuldades e insuficiências de muitos programas de formação contínua na França, o autor enfatiza o carácter compulsivo dos conteúdos abordados sem que se considerem as necessidades e as expectativas reais dos professores.

Com relação à última expectativa, Rodrigues (2006, p.9) afirma que “[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática”. Assim, entre as justificativas para o uso da análise de necessidades, a autora demonstra a convicção de que o conhecimento das necessidades formativas dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação como também nas implicações dessa formação sobre a prática profissional dos professores. Essa defesa ganha ainda maior amplitude e consistência quando se tem em perspectiva a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, pelo exposto, a estreita articulação entre essas três expectativas como expressão das potencialidades que a utilização da análise de necessidades traz para a formação contínua dos professores, tanto em termos de processo quanto de resultados das ações formativas.

Todavia, não podemos ignorar que o uso da análise de necessidades formativas implica uma revisão dos paradigmas de formação docente, uma vez que as tradicionais práticas de formação contínua caracterizam-se pela total ausência de coparticipação dos professores nos processos de tomada de decisão e de definição de objetivos, sendo considerados apenas como aplicadores/executores de propostas concebidas em exterioridade às situações de trabalho para as quais se supõe que as ações formativas preparem. Características estas que acabam por minar toda e qualquer possibilidade de construção de um modelo de formação baseado na análise de necessidades dos professores.

Diante disso, assumimos, em concordância com Rodrigues (2006), que a formação docente será tanto mais produtiva quanto mais estiver articulada com a referência central do processo formativo, qual seja, o professor no contexto de seu trabalho. Afinal,

Que significado pode ter levar os professores à frequência de ações de formação profissional contínua concebidas e planejadas sem que os seus destinatários sejam ouvidos, não apenas sobre o que lhes interessa mas também e sobretudo sobre as dificuldades que experimentam, e sem que qualquer mecanismo de avaliação do seu desempenho seja previsto? (Rodrigues, 2006, p.64)

Temos como pressuposto, portanto, que o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, ou seja, o professor como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas dos professores.

Mas, afinal, o que vem a ser uma necessidade de formação? A que nos referimos quando falamos em desenvolver uma análise das necessidades de formação contínua dos professores? Acerca dessas questões refletiremos a seguir.

O conceito de necessidade formativa

Entre as características apontadas na literatura concernente ao conceito de necessidade, a polissemia e a ambiguidade do termo são certamente as mais consensuais.

Na linguagem corrente, é possível verificarmos a diversidade de definições que a palavra necessidade apresenta, oscilando, de modo geral, entre dois eixos fundamentais: um, com conotação mais objetiva, e outro, com conotação mais subjetiva.

A conotação objetiva remete-nos à ideia de exigência, daquilo que tem de ser, de caráter imprescindível ou inevitável. Em consulta ao dicionário da língua portuguesa “*Novo Aurélio – Século XXI*”, essa definição da palavra necessidade fica bastante evidente: “necessidade. [Do lat. *necessitate*.] S.f. 1. Qualidade ou caráter de necessário. 2. Aquilo que é absolutamente necessário; exigência [...] 3. Aquilo que é inevitável, fatal. 4. Aquilo que constringe, compele ou obriga de modo absoluto [...]”. (Ferreira, A., 1999, p.1397).

Nessa perspectiva, é interessante considerar os apontamentos da literatura relativamente ao significado da palavra como *necessidades fundamentais ou autênticas*, ou seja, necessidades de cuja satisfação depende o desenvolvimento do ser humano, tanto a nível biológico quanto psicológico ou social.

As tipologias das *necessidades fundamentais* são inúmeras. Entre elas, destacamos a de Maslow (apud Rodrigues; Esteves, 1993), que, considerada como

uma referência geral, traz cinco categorias: as necessidades *fisiológicas* e as necessidades de *segurança*, situadas no plano da sobrevivência; e as necessidades de *pertença*, as necessidades de *estima* e as necessidades de *realização pessoal*, que remetem à vida social.

Em plano oposto ao das necessidades fundamentais, estariam as *necessidades específicas* dos indivíduos, definidas como aquelas que

[...] emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais. Expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Uma, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação actual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos. (Rodrigues; Esteves, 1993, p.13).

Percebe-se, a partir da definição de *necessidades específicas*, a conotação subjetiva do termo, em que se atribui à necessidade um significado mais vinculado ao sentir pessoal, no qual o sujeito já não aparece tão determinado por ela, como ocorre na definição anteriormente explicitada.

Avançando na discussão, é possível percebermos, também, na definição subjetiva da necessidade a vinculação do conceito à questão dos valores. De acordo com McKillip (apud Silva, M., 2000), não é possível falar em necessidades absolutas. As necessidades, como juízos de valor, são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de determinados pressupostos e crenças. Sendo assim, as necessidades não possuem “[...] existência objectiva fora dos limites já apontados – sujeitos, contexto, agentes de detecção e valores e objectivos de referências. É contingente, é sempre uma necessidade de e uma necessidade para alguém. Ou seja, toda a necessidade é finalizada (ou funcional) e situada” (Rodrigues, 2006, p.97).

Assim, não falamos em necessidades objetivas, evidentes, como se elas já existissem inscritas na natureza das coisas, bastando ser descobertas. As necessidades são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinados sujeitos. O que gera a ilusão da existência de necessidades “objetivas”, que se impõem como reais, é o fato de algumas necessidades serem sentidas ou percebidas por um grande número de pessoas, o que lhes outorga uma intensa força coletiva (Rodrigues; Esteves, 1993; Rodrigues, 2006).

Caracterizam-se, ainda, por ser múltiplas e dinâmicas, posto que não possuem existência estável ou duradoura, mas, uma vez sanadas, desaparecem, podendo ou não dar lugar ao surgimento de outras. Nesse aspecto, Pennington (apud Silva, M., 2000) chama-nos a atenção para o fato de haver, por vezes, necessidades em conflito, de maneira que a satisfação de umas pode levar à anulação de outras.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades também nem sempre são conscientes. Quando o são, traduzem-se em solicitações precisas, o que não ocorre relativamente às inconscientes, uma vez que os indivíduos ou não as percebem ou sentem-nas ainda de forma muito difusa.

A referência à existência de necessidades inconscientes assume, a nosso ver, grande relevância no âmbito da proposição de processos de formação com base na análise de necessidades, em razão do fato de que “[...] na formação profissional, o que muitas vezes é relevante é aquilo de que o formando não tem consciência (e que pode até corresponder a saberes e valores que já detém) ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situações problemáticas do dia a dia.” (Rodrigues, 2006, p.60).

Nesse sentido, concordamos com a autora no que concerne ao entendimento do processo de diagnosticar necessidades como uma atividade de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir, numa lógica de apropriação conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido.

Para aprofundar a discussão, recorreremos à abordagem sociológica de Bradshaw e Tejedor (apud Silva, M., 2000). Esses autores mencionam a existência de quatro tipos de necessidades – as necessidades normativas, as necessidades sentidas, as necessidades expressas e as necessidades comparativas ou relativas – as quais, apropriadas por Zabalza (apud Silva, M., 2000), são situadas no âmbito da educação.

A partir da proposição desses autores, construímos o Quadro 4:

Quadro 4 – Diferentes tipos de necessidades e sua relação com o campo educacional

Tipo	Definição	Relação com a educação
<i>Necessidades normativas</i>	Dependentes da opinião de especialistas, apresentam um caráter prescritivo, podendo levar à implementação de ações que nem sempre correspondem aos reais interesses da população a quem se destinam.	Encontradas nos programas oficiais de ensino, concebidas em função de um aluno ideal, inexistente.
<i>Necessidades sentidas ou percebidas</i>	Correspondem, em certa medida, ao modo como os próprios sujeitos veem os seus problemas e os resultados alcançados ou a alcançar.	Consideram as finalidades da educação e remetem para os métodos de ensino, despertando novas necessidades nos indivíduos;
<i>Necessidades expressas</i>	Decorrem das expectativas existentes sobre os resultados.	A escola deve promover uma formação em que se considere a conjugação dos temas que os sujeitos expressam com os temas que, embora não expressos, são relevantes do ponto de vista educacional.
<i>Necessidades comparativas ou relativas</i>	Resultam da comparação do desempenho de um grupo com relação a determinada população.	Importantes porque permitem conhecer, por meio da comparação, necessidades possivelmente ausentes.

Pelo exposto, evidencia-se a complexidade do conceito de necessidades, dada a polissemia e a ambiguidade do termo, bem como a sua dependência relativamente aos valores, aos sujeitos que as podem expressar e aos contextos em que ocorrem, do que resulta, por conseguinte, as dificuldades em se falar de análise de necessidades. Sendo o termo “necessidade” a palavra-chave da expressão “análise de necessidade”, presumem-se já daí as dificuldades inerentes à sua conceitualização.

Em vista disso, entendemos ser profundamente necessário atentarmo-nos para os termos que utilizamos ao fazer referência à análise de necessidades, visto que, embora muitas vezes empregados indistintamente, cada um deles (como análise, levantamento, inventário, recolha, aprofundamento, explora-

ção etc.) nos remete a quadros conceituais e a objetivos diferenciados – e até mesmo contraditórios –, como explica Rodrigues (2006).

Referenciados nessa autora, poderíamos distinguir, de modo geral, dois tipos de abordagens das necessidades de formação:

- a) Uma *abordagem positivista*, de cunho determinista, segundo a qual a necessidade é concebida como um objeto ou entidade com existência autônoma, independente do sujeito que a expressa, e, portanto, passível de ser conhecida mediante técnicas de recolha e de análise controladas pelo investigador. Nesse caso, a análise de necessidades constitui-se como uma operação de *determinação* de necessidades.
- b) Uma *abordagem construtivista*, de caráter mais interpretativo, segundo a qual a necessidade, compreendida como “[...] um fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular” (Rodrigues, 2006, p.15), não é diretamente observável. Para conhecê-la, é preciso fazê-la emergir, e isso faz-se essencialmente por meio da palavra. Sendo assim, nessa abordagem, a análise de necessidades é definida como uma operação de *construção* de necessidades.

Em nossos trabalhos, adotamos como concepção de “necessidade formativa” a perspectiva sugerida pela *abordagem construtivista*, de onde se podem antever os desdobramentos concernentes ao nosso entendimento da concepção de “análise de necessidades”, como conceito e como prática, que discutiremos mais adiante. É esse posicionamento, inclusive, que justifica a opção por mantermos a utilização dessas expressões – necessidade e análise de necessidade – mesmo reconhecendo suas possíveis vinculações à *abordagem positivista*. Fundamentados em Rodrigues (2006), não vemos razão em rejeitar essas expressões. Importa, antes, que definamos criteriosamente o conceito de necessidade e, por conseguinte, de análise de necessidades que subjaz o estudo que nos propomos a desenvolver e, de igual modo, que venhamos a utilizá-los de forma criteriosa.

Assim, quando utilizamos a palavra necessidade, continuamos a fazê-lo com o intuito de designar o que faz falta – ou melhor, aquilo que é percebido como fazendo falta. Retiramos dela, porém, qualquer sentido determinista que lhe possa vir a ser atribuído, sublinhando em seu lugar a percepção subjetiva e contextualizada dos sujeitos, e incluindo, ainda, os desejos e as expectativas deles. Retém-se daí que, relativamente à formação contínua de professores:

[...] continuamos a saber e a sentir que há necessidades, que há “coisas” que nos fazem falta, de que precisamos, que gostaríamos de ter, ou que, se fossem “possuídas”, contribuiriam para a resolução de alguns problemas profissionais, ainda que o grau de necessidade e a sua força impositiva possam variar muito. [...] *a necessidade de formação é [portanto] o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação [...].* (Rodrigues, 2006, p.104, grifo nosso)

É nessa perspectiva que compreendemos a análise de necessidades no campo da formação contínua de professores, conforme explicitaremos a seguir.

O conceito de análise de necessidades formativas

A análise de necessidades não é propriamente uma novidade na prática educativa. Desde Rousseau, Wallon, Claparède, Decroly, Dewey, entre outros, já é possível encontrarmos referências às necessidades dos educandos. Ademais, de certa forma, subjacente a toda educação há um conhecimento, por mínimo que seja, das necessidades da população a educar e do contexto em que a educação se insere, como apontam Rodrigues e Esteves (1993).

Todavia, como tema teórico e como prática formalmente conduzida, a análise de necessidades surgiu apenas ao final da década de 1960, vindo a constituir, desde então, um recurso fundamental no campo da educação, relativamente: à identificação das necessidades e das dificuldades dos alunos em determinadas áreas; às necessidades de formação contínua de educadores e professores; e à determinação de necessidades futuras dos sistemas educativos, a nível local, regional e nacional (Silva, M., 2000).

Para Suarez (apud Silva, M., 2000, p.53), a análise de necessidades configura “[...] um processo de recolha e análise de informação, que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas e planificar ações que visam melhorar essas áreas relativamente aos indivíduos, grupos, instituições, comunidades ou sociedades”, podendo ser utilizada em dois níveis: (a) do *macrossistema*, em que se apresenta como uma abordagem técnica, que visa à planificação e à avaliação dos sistemas educativos; e (b) do *microssistema*, apresentando-se como uma abordagem essencialmente pedagógica e voltada à identificação e à avaliação de necessidades de alunos e professores para a elaboração de ações que vão ao encontro das necessidades identificadas.

Relativamente à planificação, Rodrigues e Esteves (1993) explicam que foi a preocupação com os processos de racionalização, a busca pela elaboração de planos mais estruturados e eficazes do processo educativo, a fuga à ambiguidade e o anseio por responder de forma adequada às exigências sociais e por construir procedimentos ajustados à avaliação, os fatores que contribuíram para o desenvolvimento de modelos sistêmicos de planificação, nos quais a análise de necessidades surgiu como instrumento fundamental.

Interessante também é a contribuição de Mckillip (apud Silva, M., 2000, p.55), para quem a análise de necessidades auxilia na tomada de decisões com relação aos programas a serem desenvolvidos e implementados, “[...] na medida em que a sua identificação e avaliação permitem um melhor conhecimento da situação, reduzindo as incertezas sobre essas decisões”. Em outras palavras, entende-se que as possibilidades de êxito dos programas educativos mostram-se tanto maiores quanto maior for o conhecimento das situações sobre as quais se pretende incidir por meio deles.

Além desses autores, Silva, M. (2000) e Rodrigues e Esteves (1993) recorrem ainda a Stufflebeam et al., Guba e Lincoln, Saylor et al., entre outros, destacando as suas contribuições para a compreensão da análise de necessidades educativas.

A partir dos apontamentos dos autores, admitem, então, que a análise de necessidades em educação, a despeito das dificuldades que reveste a sua sistematização (sobretudo em razão da polissemia e da ambiguidade do termo “necessidade”, como vimos anteriormente), constitui recurso de grande importância para as estratégias de planificação dos sistemas educativos e dos currículos escolares a serem implementados ou ajustados. No primeiro caso, porque configura o ponto de partida para o fornecimento de informações consideradas essenciais para a planificação e, no segundo caso, porque permite, por um lado, conhecer aspectos de determinados programas ou currículos que precisam de (re)ajustamentos e, por outro, avaliar os resultados de medidas educativas e, se necessário, tomar decisões com relação ao seu (re)direcionamento.

Especificamente no âmbito da formação, a noção de análise de necessidades se desenvolveu inicialmente ligada à educação de adultos em geral, de onde se estendeu, a partir dos anos 1970, para o campo da formação contínua de professores.

Tomando como referência os estudos de Barbier e Lesne, Silva, M. (2000), afirma que, em sua fase inicial, a análise de necessidades nada mais era do que uma preocupação pedagógica dos formadores quanto à eficácia da formação no sentido de garantir a adesão dos formandos a esta, o que facilitaria consideravelmente o trabalho a ser desenvolvido junto a eles.

Foi somente nos anos de 1960, com o surgimento de um movimento em defesa da articulação da formação à vida social, no interior do qual se questionava a ambiguidade da noção de análise de necessidades em função das finalidades da formação, que a análise de necessidades começou a ter sucesso, passando a ser concebida como etapa indispensável para garantir a qualidade das ações formativas levadas a cabo.

É também nessa época que a noção de análise de necessidades passou a ser permeada pela confluência de dois discursos opostos: um de tipo humanista, no qual a ênfase recaía sobre a necessidade de adaptação da formação às aspirações pessoais, e outro de caráter tecnocrático, em que se enfatizava a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais. Conforme Silva, M. (2000), essa confluência de discursos possibilitou a denúncia ao caráter mistificador de um grande número de práticas colocadas sob o rótulo da análise de necessidades. Revelava-se, assim, o hiato existente entre os resultados das análises de necessidades e os programas de formação postos em prática na seqüência.

Nessa conjuntura, tornava-se possível, também, a compreensão da função ideológica da análise de necessidades, expressa na amálgama existente entre a busca pela racionalização das atividades de formação e o esforço por implicar os formandos nessas atividades, visando ao seu envolvimento e à sua participação.

Em decorrência disso, nos anos subsequentes, a noção de análise de necessidades formativas passou a ser empregada com menos frequência e com mais prudência, o que, não tendo inviabilizado a sua prática, possibilitou, por sua vez, a construção de uma atitude mais crítica com relação à noção.

Para Barbier e Lesne (apud Silva, M., 2000), essa evolução histórica do conceito de análise de necessidades formativas relaciona-se com a evolução mais geral das atividades de formação no contexto dos sistemas econômico e social contemporâneos, eles próprios em transformação. Na opinião desses autores,

[...] essa evolução deve-se, por um lado, à transformação das relações entre formadores e formandos durante as actividades de formação (o formando passou a ser concebido como alguém que tem uma participação activa na sua própria formação) e, por outro lado, ao facto de as actividades de formação terem começado a ser articuladas com outras actividades económicas e sociais. (Barbier; Lesne apud Silva, M., 2000, p.57)

Em resposta a essas novas exigências teriam surgido, então, dois tipos de práticas de análise de necessidades, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993) e Silva, M. (2000). De um lado, as práticas que procuram fazer com que as ações de formação coincidam com os desejos manifestados pelos formandos –

nesse caso, a análise de necessidades é realizada num processo contínuo, de caráter pedagógico, em que se busca a participação dos interessados em quase todas as etapas. E, de outro, as práticas que têm como preocupação primordial a racionalização das políticas de formação a partir da definição de objetivos mais gerais – nesse outro caso, a análise de necessidades realiza-se em momento anterior à formação e em função dos objetivos que se pretende implementar.

Posicionando-se frente a esses dois modelos, as autoras argumentam que a análise de necessidades de formação não constitui um fim em si mesma, nem se encerra na identificação das necessidades, mas se prolonga na tomada de decisão acerca dos percursos formativos, da qual é um suporte. Assim, pode ser definida como uma prática geradora de objetivos de formação, isto é, como fundamento de um projeto de formação.

Com base nesses pressupostos, Barbier e Lesne (apud Silva, M., 2000) conceberam três modos de determinação de objetivos indutores de formação, subjacentes aos quais se encontram diferentes conceitos de necessidades:

- *A partir das exigências de funcionamento das organizações*: partindo do conceito de necessidade como exigência, a determinação dos objetivos indutores de formação seria de responsabilidade de especialistas, devendo o formando adaptar-se às necessidades da organização “[...] determinadas em conformidade com as competências exigidas para o desempenho das situações profissionais em causa” (Barbier; Lesne apud Silva, M., 2000, p.68).
- *A partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos*: de caráter humanista, essa perspectiva parte do conceito de necessidade como expectativa e enfatiza a iniciativa dos sujeitos ou dos grupos. A análise de necessidades é concebida como um processo que ocorre ao longo da formação.
- *A partir dos interesses sociais nas situações de trabalho*: nessa perspectiva, que corresponde ao conceito de necessidade como interesse, a determinação de necessidades se dá a partir da correlação de dados oriundos da situação de trabalho e dos interesses dos grupos sociais organizados.

O que nos parece interessante nessa proposta é o fato de esses modos de determinação de necessidades não serem concebidos de forma antagônica ou mutuamente exclusiva, mas de maneira articulada, complementar um ao outro, do que resulta, na opinião dos autores, que um bom plano de formação tenha em consideração as exigências expressas em cada um deles.

Em vista do exposto e em coerência com o conceito de necessidades formativas que assumimos neste estudo, compreendemos a análise de necessidades de forma-

ção como o conjunto das operações que vai desde o recolhimento das necessidades até a sua ponderação analítica, podendo ser definido nos seguintes termos:

Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação. (Rodrigues, 2006, p.104)

Assim, em conformidade com os pressupostos subjacentes à abordagem construtivista, entendemos que a análise de necessidades não se refere a um processo de identificação de necessidades formativas, “[...] concebidas como as leis necessárias da formação às quais se submetem fatalmente formandos e formadores, mas, como as finalidades que cada um actualiza ou projecta num dado contexto, em função das representações que constrói do real e da sua relação com ele” (Rodrigues, 2006, p.102).

Dito de outro modo:

Não se trata de descobrir um dado objecto – necessidades de formação – com uma existência objectiva e evidenciável independentemente de quem o conhece, mas de construir (eventualmente ajudar a construir) um projeto – necessidades de formação – que se elabora na relação interactiva sujeito-contexto-objecto-instrumentos usados nessa interação. (Rodrigues, 2006, p.102)

Essa perspectiva traz para a análise de necessidades algumas questões metodológicas relevantes acerca das quais se faz necessário refletir. Afinal, que metodologia utilizar para o recolhimento das necessidades de formação? E como proceder à análise dos dados recolhidos?

Alguns desses questionamentos serão discutidos no quarto capítulo quando refletiremos sobre os caminhos por nós percorridos ao longo da investigação. Antes, porém, gostaríamos de trazer alguns apontamentos sobre o início da carreira docente. Uma vez que temos como princípio que os processos de formação contínua devem estar referenciados no professor e em seu contexto de trabalho, tendo em consideração as necessidades por ele sentidas em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional, compreender as características do período inicial da docência e, portanto, a singularidade do que é ser um professor iniciante torna-se fundamental. É sobre esse momento da trajetória profissional docente que nos debruçaremos nas páginas a seguir.

3

O PERÍODO INICIAL DA CARREIRA DOCENTE E OS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os docentes se vão “tornando professores”, ao longo de sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas.

(José Alberto Gonçalves)

Neste capítulo, propomo-nos a buscar na literatura subsídios para compreender o período inicial da carreira docente, destacando as suas principais características. Procuramos, também, conhecer algumas experiências, em âmbito internacional e nacional, voltadas ao apoio e à formação contínua dos professores iniciantes, como, por exemplo, os programas de iniciação à docência.

Contudo, antes de nos aprofundarmos na etapa inicial da carreira docente, entendemos ser necessário fazermos alguns apontamentos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, haja vista a significativa contribuição que este referencial nos oferece, no sentido de proporcionar “[...] informação imprescindível para explicar e melhor compreender as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento” (Marcelo García, 1999b, p.57).

Sendo assim, na sequência, passamos a discutir algumas contribuições da teoria sobre o ciclo de vida profissional dos professores para o entendimento da carreira docente, bem como as críticas suscitadas em torno dessa problemática.

O ciclo de vida profissional dos professores: críticas e contribuições

As investigações sobre o ciclo de vida dos professores defendem a existência de diferentes etapas na vida pessoal e profissional do professor, as quais exercem influência sobre a maneira como ele vê e desenvolve o seu trabalho.

Michaël Huberman (1995), uma das mais importantes referências no assunto, afirma que, conceitualmente, existem diversas maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional docente. Em seus estudos, o autor adota como perspectiva a da “carreira”, por ele denominada de perspectiva clássica. Assim, a partir de uma revisão crítica da literatura, Huberman delinea um quadro-síntese sobre as tendências gerais passíveis de serem identificadas no ciclo de vida profissional dos professores, descrevendo sete fases que constituiriam a carreira docente.

A primeira fase, conhecida como *entrada na carreira*, caracteriza-se pelos aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta”, os quais, de modo geral, seriam vivenciados paralelamente, sendo o segundo aspecto aquele que permitiria suportar o primeiro. Destacam-se, nesta fase, sentimentos como insegurança, preocupação e ansiedade – decorrentes da inexperiência e da complexidade da função que os professores passam a exercer – convivendo ao lado do entusiasmo e da empolgação desses docentes por terem, pela primeira vez, sua sala de aula, seus alunos e seu programa de ensino e por fazerem parte de um corpo profissional.

A segunda é a *fase de estabilização*, que se caracteriza pelos sentimentos de competência pedagógica crescente, autoconfiança, satisfação profissional e gosto pelo ensino. Essa fase é designada por um forte comprometimento do professor com a profissão e pela escolha de uma identidade profissional. É o momento em que “[...] as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (Huberman, 1995, p.40).

Decorrentes da fase de estabilização vêm a *fase de diversificação* (ou *ativismo*) e a *fase de pôr-se em questão* (ou *questionamento*). A *fase de diversificação* caracteriza-se por uma maior motivação, dinamismo e empenho dos professores que passam a buscar novos materiais didáticos, novos modos de avaliação, novas maneiras de agrupar os alunos, de sequenciar o programa de ensino etc. Cooper (apud Huberman, 1995, p.42) resume essa experiência de experimentação e diversificação da seguinte forma: “Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência”. É também nesta fase que os professores, uma vez estabilizados, passam a se sentir em condições de tecer críticas às “aberrações” do sistema educacional.

A *fase de pôr-se em questão* refere-se, por sua vez, a um período de autoquestionamento, em que o professor passa a refletir sobre as decisões até então tomadas em sua vida e quanto ao prosseguimento (ou não) na carreira docente. Os professores veem-se, portanto, diante de duas perspectivas: dar continui-

dade ao percurso já iniciado ou “[...] se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (Huberman, 1995, p.43). Segundo o autor, a decisão sobre a permanência (ou não) na docência seria influenciada tanto pelas condições de trabalho nas escolas quanto pelo sucesso pessoal obtido na carreira profissional.

A quinta fase descrita por Huberman (1995) é a *fase da serenidade e distanciamento afetivo*. Esta seria caracterizada por uma maior capacidade de reflexão e de satisfação pessoal, por uma crescente sensação de serenidade e confiança, por um menor nível de ambição e menor vulnerabilidade à avaliação dos outros (diretores, colegas, alunos etc.) e por um distanciamento afetivo em relação aos alunos.

Já a *fase do conservantismo e lamentações* caracteriza-se por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador – e não construtivo –, acerca dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas mais jovens, considerados menos comprometidos e sérios com as questões educacionais.

Por fim, a *fase do desinvestimento*, que corresponderia à última etapa da carreira docente, é marcada por uma libertação progressiva do investimento no trabalho. O professor passaria a consagrar mais tempo a si próprio e aos interesses externos à escola, dedicando maior atenção à sua vida pessoal e social.

Sobre esse conjunto de fases que constituem a carreira docente, Huberman (1995) constatou em seus estudos que elas foram vivenciadas por um grande número de professores – em alguns casos, até mesmo a maioria. Ressalva, porém, que essa constatação não significa dizer “[...] que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (ibidem, p.37). Para o autor, não se trata, portanto, de um modelo linear e monolítico, mas de uma busca de “tendências centrais” que caracterizariam a carreira docente.

No entanto, mesmo assinalando a diversidade de percursos existentes, com suas múltiplas ramificações, Huberman (1995) reconhece que, ao falar de fases na carreira docente, ele se coloca, inevitavelmente, frente a um conjunto de críticas que considera como legítimas. Tais críticas põem em questão a existência de sequências pretensamente universais, nas quais se desconsideram as diferentes conjunturas sócio-históricas, bem como as condições objetivas em que o professor desenvolve o seu trabalho em determinada instituição escolar. A esse respeito, Guarnieri (1996, p.30) pondera que, apesar das contribuições dos estudos que tratam das fases ou etapas de aprendizagem profissional dos professores, eles podem

[...] trazer uma visão evolucionista do conhecimento do professor acerca do ensino, no sentido de que esse processo ocorreria quase que naturalmente, ou seja, a de que só com a experiência prática o professor iria atingindo estágios cognitivos mais elevados. É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar que as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e à adversidade dos problemas que enfrenta no contexto escolar.

Ou seja, reconhece-se que há, sim, uma tendência a que, com os conhecimentos adquiridos com a experiência, os professores tornem-se mais bem preparados para lidar com as dificuldades da prática profissional, adquirindo maior segurança e competência no trabalho que realizam. Todavia, há que se considerar também que este não é um processo natural, como se os anos de experiência acumulados se traduzissem automaticamente em maiores destrezas e habilidades profissionais, sem que para isso fossem necessárias condições para a construção de um processo de constante reflexão crítica, tanto individual quanto coletiva, sobre a prática exercida no interior das escolas.

Guarnieri (1996) também pontua em sua crítica que os estudos que tratam da existência de fases ou etapas na carreira docente sugerem a ideia de que os professores experientes não teriam problemas em sua prática e que apenas os professores iniciantes apresentariam uma prática inadequada. Assim, todas as dificuldades existentes na docência seriam meramente decorrentes da in experiência dos primeiros anos de profissão. Com o passar do tempo, os professores *naturalmente* teriam uma prática cada vez mais eficiente e, desse modo, o exercício da docência tornar-se-ia cada vez menos complexo. Sabemos, contudo, que, na verdade, as coisas não são exatamente assim...

Como afirma Anjos (2006, p.57):

Ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, buscar repetir as mesmas práticas, acostumando-se a um certo modo de fazer. O processo de reflexão e análise do próprio trabalho não é algo que acontece naturalmente. E este pode ser concebido e realizado de diferentes modos. Quais as condições que a escola oferece para que o processo de reflexão aconteça? Quais os espaços efetivos de interlocução dentro da escola?

Em resposta às críticas suscitadas, Huberman (1995) faz algumas ponderações acerca das dificuldades inerentes a uma organização da carreira em fases e traça um conjunto de considerações, de caráter epistemológico, em torno da seguinte questão: “*Fases e sequências: determinismos sociais ou ontogênese?*”.

Nesse sentido, o autor critica o modelo ontogenético, segundo o qual a idade cronológica seria a única variável determinante na passagem de um estágio a outro na sequência da vida, e afirma que, conquanto a relação entre “idade cronológica” e “fase da carreira” seja clara, não é completa nem homogênea. Sobre esse modelo, Huberman (1995, p.52) escreve:

As sequências da vida seriam assim predeterminadas e invariáveis; toda a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho. Num tal modelo ontogenético, só a idade cronológica determina o estado actual ou a progressão de um estágio a outro.

Ora, é evidente que tal modelo não é válido. Por um lado, a idade é uma variável “vazia”, um índice do tempo cronológico, uma dimensão na qual se pode estudar a estabilidade e as modificações humanas. A idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um fator “de causalidade”.

Baseado em um conjunto de autores, Huberman (1995) aponta a existência de fatores, como as expectativas sociais ou os modos de organização do mundo do trabalho, que exercem influência sobre o indivíduo ao longo de sua vida. Daí a necessidade de se atribuir um estatuto flexível e não linear às “fases” da vida profissional:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (Huberman, 1995, p.38)

Aqui, porém, o autor também faz um alerta para o perigo de que, num outro extremo, o reconhecimento da influência de aspectos sociais no desenvolvi-

mento dos indivíduos leve a uma visão distorcida destes, concebendo-os como sujeitos passivos, “meros fantoches manipulados do exterior”.

Diante dessas duas perspectivas, Huberman (1995, p.53) então afirma:

O erro fundamental, quer dos autores psicodinâmicos quer dos autores do campo sociológico, foi o de reduzir a actividade humana à capacidade de reacção, de presumir que as forças internas ou externas determinam o conteúdo e a direcção das condutas individuais. Tal visão, como diz Dannefer (1984) com pertinência, perde de vista a “plasticidade” das interações entre o indivíduo que age sobre o meio social envolvente e se adapta a ele. É assim que se fala de um “desenvolvimento” de características humanas que são, decididamente, mais o fruto de uma criação ou de uma modificação voluntária, ou de adaptação, da parte da pessoa implicada.

Situando-se em meio a esse debate, o autor explica que tanto uma interpretação determinista quanto uma interpretação puramente psicológica dos ciclos de vida seriam ilegítimas. Para Huberman (1995), o desenvolvimento é um processo dialético no qual duas forças se encontram em estado de tensão no indivíduo: forças “internas” (maturacionistas, psicológicas) e forças “externas” (culturais, sociais e físicas). Sendo assim, o estudo da vida profissional de um indivíduo corresponderia ao estudo do percurso de uma pessoa dentro de uma dada organização, bem como do modo como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, simultaneamente, por ela influenciadas.

E mais, o autor defende a hipótese de que a influência dos parâmetros sociais (como as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar etc.) é maior do que a dos fatores maturacionistas. Relativamente a esse aspecto, gostaríamos não só de colocar ênfase como também de ampliar a discussão.

Na crítica tecida por Anjos (2006) às noções de desenvolvimento profissional e de ciclos de vida profissional dos professores, a autora levanta algumas questões com o intuito de sinalizar para o cuidado que se deve ter ao propor uma análise da profissão docente no Brasil a partir de trabalhos como os de Michaël Huberman, produzidos em exterioridade à realidade de nosso país. Tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, Anjos (2006) enfatiza a necessidade de ter em consideração, para a análise da prática docente – qualquer que seja o momento da carreira profissional –, as condições concretas (materiais e humanas) de realização do trabalho pedagógico, as prescrições impostas (como a legislação, as reformas educacionais etc.), as diferentes cir-

cunstâncias históricas e culturais, bem como as peculiaridades da trajetória de vida de cada um dos sujeitos. As palavras de Facci, citadas pela autora, explicitam claramente esse posicionamento:

[...] é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível considerar que os professores se desenvolvam apenas voltados para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. (Facci apud Anjos, 2006, p.54)

Diante disso, ao tomarmos como referencial os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, é tendo em consideração todos esses aspectos suscitados pela crítica que o fazemos. Concordamos com os autores quando apresentam um conjunto de problemas e limitações decorrentes de uma organização da carreira docente em fases, mas, evidentemente, também concordamos com Huberman (1995) quando afirma que, apesar das dificuldades de que se reveste, não se pode desconsiderar as contribuições dos estudos e dados empíricos existentes acerca da temática.

Ademais, como pontua o autor, o estudo do ciclo de vida profissional dos professores não é um estudo dos fatos em si, mas um estudo das percepções dos indivíduos sobre os fatos, um estudo das representações dos indivíduos sobre a sua trajetória profissional ou, especificamente, sobre um dos momentos dessa trajetória. E, nesse sentido, tal estudo é também “fruto de uma subjetividade rica e complexa”, que fala de suas vivências e as descreve; uma descrição que é “[...] por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar” (Huberman, 1995, p.57).

É exatamente neste ponto que, a nosso ver, reside uma das grandes contribuições da crítica, ao assinalar que o desenvolvimento da carreira não ocorre no vazio, mas mergulhado em determinadas condições históricas (políticas, sociais, econômicas e culturais) que, associadas às características pessoais e à história de vida de cada sujeito, vão criando e recriando as possibilidades desse desenvolvimento.

O período inicial da docência: tensões e aprendizagens na inserção profissional

Como já explicitado, entendemos a formação do professor como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, que ocorre ao lon-

go de toda a carreira docente (Marcelo García, 1999b). Sob essa perspectiva, o período inicial da docência constituiria um dos momentos desse *continuum* que, como colocam Lima et al. (2007, p.141), “[...] apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a ideia de que esse momento daria o tom da constituição da trajetória”.

Nessa direção, autores como Cavaco (1995), Huberman (1995), Marcelo García (1999a, 1999b), Nono e Mizukami (2006), Tardif (2002), entre outros, descrevem o início da docência como uma etapa fundamental no processo de aprender a ser professor, momento crucial da carreira profissional, repleto de tensões e aprendizagens que contribuem essencialmente para a construção da identidade docente.

Nas palavras de Nono e Mizukami (2006, p.384):

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Conforme Lima et al. (2007), a fase de iniciação à docência caracteriza-se, basicamente, pela passagem do “ser estudante” para o “ser professor”. Segundo os autores, embora esse processo de transição já tenha se iniciado durante a formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e de prática de ensino, a relação que os alunos dos cursos de licenciatura mantêm com o campo profissional da docência é de caráter exógeno, visto que eles ainda não se constituíram efetivamente como profissionais.

É somente no período de sua inserção profissional na docência que esses novos professores enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores plenamente qualificados (Eurydice, 2002).

Nesse sentido, Guarnieri (1996) advoga a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construída a função docente; construção esta que ocorre na medida em que o professor consegue articular o conhecimento teórico-acadêmico com os dados da cultura escolar e da prática docente, por meio da reflexão.

Como já nos referimos no início deste capítulo, para Huberman (1995), o período inicial da docência constitui a primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores, denominada “entrada na carreira”, e caracteriza-se pela presença dos aspectos de “sobrevivência” e “descoberta”. O aspecto da “sobrevivência” estaria relacionado ao “choque da realidade”, expressão cunhada e popularizada pelo holandês Simon Veenman (1984, p.143) para descrever a ruptura da imagem ideal do ensino que muitos professores atravessam em seu primeiro ano de atuação profissional: “In general, this concept is used to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life”. Nesse momento, o professor vivenciaria, portanto, um processo de desajustamento ao perceber que, na prática real do ensino, nem tudo é previsível, controlável e harmonioso como se almejava.

Diversos autores mostram que o aspecto da “sobrevivência” é tão crucial que tem levado uma porcentagem significativa de professores a abandonar a profissão docente ou, pelo menos, a questionar-se sobre a sua escolha profissional e as suas perspectivas de carreira. Tardif (2002), por exemplo, traz dados de uma pesquisa americana, realizada por Gold em 1996, os quais registram a esse respeito um percentual de 33% de professores iniciantes.

Segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2006), obtidos a partir de um trabalho que buscou analisar questões relacionadas à atratividade da docência, as taxas de redução no número de professores tendem a ser mais altas no início da carreira docente. Nos Estados Unidos, 18% dos professores que se iniciaram na profissão em 1994 deixaram a docência em 1997. Nesse mesmo país, na transição entre os anos letivos 1999/2000 e 2000/2001, cerca de 9% dos professores que possuíam de 1 a 3 anos de experiência abandonaram a profissão em comparação com os 6% dos professores que tinham de 10 a 19 anos de magistério. Conforme relatório da OCDE (2006, p.185-186):

Alguns dos que deixaram a docência eventualmente retornarão. No entanto, altas taxas de vacância sugerem que muitos recursos privados e sociais foram aplicados na formação de pessoas para uma profissão que elas acabaram por descobrir que não atendia às suas expectativas, ou cuja remuneração era insuficiente, ou cuja prática era difícil, ou uma combinação dos três fatores. Uma vez que é alto o número de professores iniciantes que tendem a deixar a profissão, essa constatação pode significar que as escolas perdem muitos professores antes que eles adquiram a experiência necessária para a sua efetivação.

Ademais, como aponta o referido relatório, ainda que em algumas localidades o número de professores iniciantes que abandonam a profissão não seja tão expressivo, é importante atentarmos para o fato de que “[...] um início de carreira difícil pode chegar a reduzir tanto sua autoconfiança quanto sua eficácia no longo prazo, e estudantes e escolas não seriam beneficiados pelas novas ideias e pelo entusiasmo que esses professores poderiam agregar” (OCDE, 2006, p.123).

Esse processo tão complexo de transição do idealismo para a realidade, que ocorre durante a passagem da condição de estudante à de professor, também pode ser observado nas três diferentes fases descritas por Eddy¹ (apud Tardif, 2002) para caracterizar o início da carreira docente.

Segundo o autor, a primeira fase caracteriza-se pela percepção, por parte do professor iniciante, de que as discussões acadêmicas acerca de princípios educacionais e pedagógicos possuem pouca importância na sala dos professores. Esse é um período em que os professores novatos descobrem que, na verdade, a preocupação maior da instituição escolar centra-se na incorporação de regras e rotinas pelos novos docentes, a fim de que eles se tornem agentes eficazes de transmissão dessas regras aos alunos.

Já a segunda fase envolveria a iniciação do professor na hierarquia de posições ocupadas na escola e no sistema normativo informal existente, cujas normas se referem essencialmente a questões não acadêmicas, tais como: a roupa adequada a ser utilizada no ambiente escolar, os assuntos aceitáveis nos círculos de conversas, os comportamentos admissíveis etc.

Por último, a terceira fase corresponderia à descoberta dos alunos “reais” com os quais o professor iniciante irá trabalhar; alunos estes que, em geral, não correspondem à imagem idealizada nos processos de formação inicial: alunos estudiosos, motivados para aprender, disciplinados e obedientes.

Pelo exposto, percebe-se a complexidade de que se reveste o período inicial da docência e as muitas tensões e aprendizagens a que estariam submetidos os professores iniciantes nesse importante momento de sobrevivência na profissão docente.

Quanto ao aspecto da “descoberta”, também característico da fase de “entrada na carreira” (Huberman, 1995), este se refere ao entusiasmo inicial do professor principiante por ser responsável por uma turma (sua sala de aula, seus alunos, seu programa de ensino) e por pertencer a um grupo profissional. Experiências estas que, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, permitiriam ao professor iniciante suportar o “choque da realidade”, contribuindo, dessa forma, para a sua permanência na profissão.

1 EDDY, E. *Becoming a Teacher – The Passage to Professional Status*. New York: Columbia University Teachers College Press, 1971.

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

Ainda, conforme Huberman (1995), alguns perfis de professores podem apresentar outras características, tais como a indiferença ou o “quanto pior melhor” (que, geralmente, ocorre quando a escolha da profissão se faz a contragosto ou assume um caráter provisório), a serenidade e/ou a frustração.

Depreende-se daí que a iniciação na docência não é um processo linear e fechado, experienciado uniformemente por todos os professores. As experiências vivenciadas nessa fase variam de docente para docente, podendo mostrar-se mais ou menos conflituosas, a depender dos percursos vividos por cada professor ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional, incluindo aqui, indubitavelmente, não só as condições de trabalho nas escolas onde a iniciação se faz, como também, numa dimensão mais ampla, aspectos que envolvem o exercício da profissão docente na atualidade.

Em vista disso, concordamos com Marcelo García (1999b, p.118) que:

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

Em um de seus trabalhos, no qual se debruçou sobre o estudo dos primeiros anos de profissão de professores do ensino secundário, Cavaco (1995, p.162) destacou que a experiência vivida no período inicial da docência foi sempre descrita por esses docentes “com grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva”, revelando o sentido e o significado que essa vivência assume para cada um deles na sua relação – presente e futura – com o trabalho. Segundo a autora:

O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo de trabalho, à perspec-

tiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o *sonho* que dá sentido aos seus esforços. (Cavaco, 1995, p.162-163, grifo do autor).

Nessa mesma direção, Borko (apud Marcelo García, 1999b) afirma que os professores iniciantes, mergulhados em contextos geralmente desconhecidos, devem, além de adquirir conhecimento profissional, tentar manter certo equilíbrio pessoal face à insegurança e à falta de confiança em si mesmos de que padecem nesse período.

Nesse aspecto, observa-se a intrínseca relação existente entre a pessoa e o profissional professor que, ao aprender a ensinar, não só se desenvolve profissionalmente como também experimenta um conjunto de transformações em nível pessoal. É sob a influência, portanto, da trajetória de vida pessoal e profissional de cada professor que se vai construindo a aprendizagem da docência nos primeiros anos de profissão.

“Sobrevivência”: as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes

Embora de crucial importância na trajetória profissional do professor, o início da docência geralmente é descrito pela literatura educacional como um período marcado por um conjunto de dificuldades. Nesta seção, propomo-nos a apresentar e a refletir sobre alguns dos principais problemas enfrentados pelos professores ao ingressarem na profissão docente. Para tanto, buscamos subsídios na literatura educacional internacional e nacional, a partir de pesquisas que discutem a temática do professor iniciante. Uma síntese dessas informações são apresentadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Principais problemas enfrentados por professores iniciantes

LITERATURA INTERNACIONAL	
Veenman (1984)	<ul style="list-style-type: none"> – manter a disciplina em sala de aula; – trabalhar com a motivação dos estudantes; – lidar com as diferenças individuais; – avaliar o trabalho dos alunos; – relacionar-se com os pais.
Vonk (1983)	<ul style="list-style-type: none"> – a disciplina; – o conteúdo a ensinar; – a organização das atividades dos alunos; e – a participação e motivação de alunos, pais e companheiros.
Valli (1992) ²	<ul style="list-style-type: none"> – a imitação acrítica de condutas de outros professores; – o isolamento; – a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido durante o processo de formação inicial; e – o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.
LITERATURA NACIONAL³	
Lima et al. (2007) ⁴	<ul style="list-style-type: none"> – solidão (ou isolamento); – sentimento de abandono; – relacionamento com os pais dos alunos; – necessidade de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; – ausência de parâmetros para avaliar o aprendizado dos discentes; – manutenção da disciplina em sala de aula.
Guarnieri (1996)	<ul style="list-style-type: none"> – condições de trabalho na escola; – falta de união entre os professores; – isolamento das professoras iniciantes; – procedimentos para trabalhar os conteúdos escolares; – questão da disciplina; – avaliar os alunos.

2 O trabalho de Valli é citado em Marcelo García (1999a; 1999b). (Cf. VALLI, L. *Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement*. In: *Action in Teacher Education*, v. XIV, n.1, p.18-25, 1992).

3 De modo geral, percebe-se que muitas das dificuldades apontadas por autores da literatura internacional têm sido corroboradas por estudos realizados em nosso país em torno da temática.

4 Trabalho desenvolvido a partir da análise dos resultados de algumas dissertações e teses desenvolvidas em um mesmo Programa de Pós-graduação em Educação, as quais discutem a problemática do “professor iniciante” em escolas públicas brasileiras de anos iniciais do ensino fundamental.

Das dificuldades apresentadas no Quadro 5, gostaríamos de enfatizar a questão da (in)disciplina, considerada por diversos autores, entre os quais Veenman (1984), Vonk (1983) e Lima et al. (2007), como o principal problema vivenciado pelos professores no período inicial da carreira docente.

A esse respeito, Freitas, M. (2002), escreve que as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam para manter a disciplina em sala de aula podem estar relacionadas, entre outros fatores, com o tipo de agrupamento de alunos que recebem.

Discutindo os resultados de pesquisas que focalizam o processo de socialização profissional do professor iniciante, a autora ressalta ser comum nas escolas investigadas delegarem ao professor novato as turmas consideradas mais difíceis. Também afirma que esses docentes, por não terem uma pontuação elevada, são nomeados, muitas vezes, para trabalhar na zona rural, onde, geralmente, as condições de trabalho são piores, em decorrência da falta de material didático, das reduzidas oportunidades de troca de experiências entre pares, da falta de acompanhamento pedagógico, da delegação de turmas multisseriadas e das dificuldades para conciliar vida pessoal e profissional.

Freitas, M. (2002), então, questiona a lógica subjacente a essa estratégia de divisão de tarefas na profissão docente, uma vez que difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho, como a engenharia, a medicina e a psicologia. Para a autora, esse modelo de atribuição de turmas aos professores estaria intimamente ligado às formas de reconhecimento do “bom professor”, de tal modo que o “[...] objeto de investimento para a obtenção de reconhecimento profissional acaba sendo configurado pela escola, ou seja, o trabalho com as melhores turmas” (Freitas, M., 2002, p.164).

Nessa conjuntura, como afirmam Lima et al. (2007, p.156), “[...] o que se percebe são decisões políticas que levam a atribuir as ‘piores’ classes [...] às professoras iniciantes”. Não se trata, portanto, de uma escolha ingênua, casual, mas de uma questão ideológica que se encontra arraigada à cultura escolar e, nesse sentido, tende a ser aceita, legitimada e reproduzida nos processos de socialização profissional por que passam os professores iniciantes. Silenciam-se, dessa forma, quaisquer tentativas de questionamento. Pelo contrário, vai-se consolidando um tipo de mecanismo segundo o qual, com o passar do tempo, quando o professor – outrora iniciante – tiver a oportunidade de escolher a turma com que deseja trabalhar, muito provavelmente optará por aquelas consideradas “boas turmas”, a fim de também obter a sua parcela de reconhecimento no interior da instituição escolar.

Em perspectiva semelhante, os mesmos autores explicitam, com base nos trabalhos que analisaram, a existência de uma omissão da escola, como insti-

tuição, no sentido de oferecer apoio aos professores iniciantes frente ao conjunto de dificuldades que enfrentam em seu ingresso na profissão docente. Segundo Lima et al. (2007, p.155-156), “É visível nesses trabalhos a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras”.

Pelo contrário, o que se percebe é um sentimento partilhado entre o grupo profissional de que a superação dessas dificuldades seria exclusiva e integralmente de responsabilidade dos professores iniciantes; situação que se agrava ainda mais quando se considera que as políticas educacionais, bem como as instituições formadoras, geralmente nada ou pouco fazem a este respeito, omitindo-se com relação ao papel que poderiam vir a exercer no oferecimento de suporte institucional aos professores nesse momento tão complexo e decisivo de sua trajetória profissional.

Diante disso, concordamos com Lima, E. (2004), e Mariano (2006a) quando afirmam que o fato de o período inicial da docência ser marcado por dificuldades não é, na verdade, nenhum ponto problemático: todo o começo é difícil em qualquer que seja a profissão. O problema reside, sim, na maneira como o processo de iniciação tem se dado na maioria das escolas públicas brasileiras, onde, na ausência de uma política institucional que auxilie no desenvolvimento e na aprendizagem profissional dos professores iniciantes, estes acabam por vivê-lo de maneira isolada, tornando-se individualmente responsáveis por sua “sobrevivência” na profissão. Tal modo de sobrevivência é, na nossa leitura, no mínimo inconcebível, o que justifica a necessidade da oferta de programas de iniciação, os quais contribuam para minimizar ou reconduzir o “choque da realidade”, auxiliando os professores iniciantes no enfrentamento dos problemas que vivenciam nos primeiros anos de profissão e na consolidação de sua identidade profissional docente.

Programas de iniciação à docência: em busca de apoio e orientação para a sobrevivência na profissão

A história dos programas de iniciação é ainda recente, tendo começado a surgir a partir dos anos 1980. Desde então, esses programas vêm se desenvolvendo de forma crescente em alguns países, principalmente na Europa e na América do Norte.

De acordo com Marcelo García (1999a, 1999b), os programas de iniciação constituem o elo imprescindível entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, assegurando aos professores iniciantes asses-

soria e formação para o enfrentamento dos embates que caracterizam o seu ingresso na docência. Para o autor, esses programas, assim compreendidos, respondem à concepção de que o processo formativo do professor é contínuo e deve ser realizado em conformidade com as necessidades sentidas pelos docentes em cada etapa de sua trajetória profissional.

Em consonância com essa perspectiva, uma conceituação bastante elucidativa dos programas de iniciação é dada por Ferreira e Reali (2005, p.2):

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os professores iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Para justificar a importância e a necessidade do desenvolvimento de programas de iniciação, Huling-Austin (apud Marcelo García, 1999b) apresenta um conjunto de argumentos, a saber:

- a) Ainda que a avaliação dos efeitos dos programas de iniciação seja recente, já é possível perceber diferenças significativas em determinadas competências docentes a favor dos professores que participam de tais programas.
- b) A probabilidade de que o professor iniciante permaneça no ensino é maior entre aqueles que se encontram envolvidos em programas de iniciação.
- c) Tais programas contribuem para o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes.
- d) Os programas de iniciação têm obtido êxito no processo de socialização dos professores na “cultura escolar”.

Tendo como referência os apontamentos de Carter e Richardson, Marcelo García (1999b) assinala que os programas de iniciação, assim como qualquer outra atividade de formação de professores, incluem três componentes fundamentais: um conceito de ensino e de formação; uma seleção do conhecimento

que se julga adequado e necessário ao professor iniciante; e a definição de estratégias formativas para a aquisição desse conhecimento.

Relativamente a esse terceiro componente, o autor aponta a existência de uma grande diversidade de atividades passíveis de serem desenvolvidas pelos programas de iniciação, tais como: proporcionar informação escrita acerca de disposições legais, questões administrativas etc.; realizar visitas prévias à escola com o objetivo de conhecer e se familiarizar com o contexto e a cultura escolar; reduzir a carga horária de trabalho em sala de aula dos professores iniciantes para a realização de tarefas formativas; realizar seminários de discussão e análise de problemas concretos da prática; conectar os professores iniciantes através de correio eletrônico, a fim de proporcionar-lhes apoio pessoal, emocional e técnico; realizar o estudo de casos, na medida em que estes se configuram como uma estratégia adequada para a formação docente na perspectiva da reflexão; e assessorar os professores iniciantes por meio de outros professores – atividade na qual se inclui a figura do mentor.

Assim, percebe-se que, apesar de muito frequentemente estarem pautados em princípios comuns, os programas de iniciação podem apresentar uma significativa diversificação quanto aos tipos de atividades realizadas. Todavia, seja qual for o tipo de atividade a ser desenvolvida, Villar Ângulo (apud Marcelo García, 1999b, p.121, grifo nosso) mostra a necessidade de que os professores que participam de tais ações formativas:

1. Disponham de professores em exercício que colaborem na planificação, desenvolvimento, tomada de decisões e aplicação das actividades de iniciação.
2. Disponham de *planos sistemáticos de desenvolvimento profissional*. Ou seja, *que os planos de iniciação sejam institucionalizados*, subsidiados pela administração e que façam parte das suas ações na política educativa de seu aperfeiçoamento.
3. Estejam seguros de que a programação para a iniciação se alicerça na realização de actividades centradas na escola, com formatos claramente instrucionais e por sessões.
4. Tenham acesso a programas de iniciação que disponham de recursos materiais e de gestão apropriados. A Administração deverá prever a sua convocação e ajuda *para que não seja uma actividade não sistemática e voluntarista*.

Com base nesses pressupostos, entendemos que as ações formativas voltadas aos professores iniciantes devem ter um caráter contínuo e siste-

mático, estando integradas a uma política global e sustentável de desenvolvimento profissional docente. Defendemos, também, que essas ações – quer sejam realizadas nas escolas, em instituições de formação (como as universidades) ou nas secretarias de educação – tenham como principal referência o contexto escolar onde o professor desenvolve o seu trabalho, atendendo às reais necessidades e expectativas que emergem de sua prática em sala de aula.

Com o intuito de atender às necessidades dos professores iniciantes e contribuir para o seu desenvolvimento profissional, Vonk (apud Marcelo García, 1999b), desenvolveu um programa de iniciação através do qual buscava oferecer apoio e formação aos novos docentes em três áreas fundamentais: (a) de *apoio pessoal*; (b) de *conhecimento e competência didáticos*, principalmente com relação à planificação, organização e gestão das atividades de ensino e adaptação do conteúdo às necessidades dos alunos; e (c) *ambiental ou organizacional*, que estariam relacionadas à cultura escolar, às responsabilidades dos professores etc.

Esse tipo de iniciativa reafirma a importância de se voltar uma maior atenção ao período inicial da docência, de forma que o conhecimento acerca da especificidade e da complexidade dessa etapa de transição do mundo acadêmico para o mundo da profissão possa subsidiar a construção de respostas formativas mais adequadas às necessidades do professor iniciante.

Felizmente, tal preocupação parece estar a ocupar cada vez mais a pauta de discussões acerca da formação de professores no contexto mundial, ainda que não de maneira suficiente como, a nosso ver, a relevância da questão o exigiria. Comparece, também, nos direcionamentos dados às políticas para professores em nível internacional e é apontada entre as prioridades para o futuro desenvolvimento de políticas voltadas à atratividade da docência, conforme indicações do relatório da OCDE (2006, p.218): “[...] todos os professores iniciantes devem participar de programas de iniciação estruturados, envolvendo carga de trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação de professores”.

É nesse sentido que, para dar prosseguimento à discussão, buscaremos refletir sobre algumas das iniciativas desenvolvidas em âmbito internacional e nacional para auxiliar no enfrentamento dos desafios que caracterizam a inserção profissional na docência.

Programas de iniciação à docência no contexto internacional

O desenvolvimento de programas de iniciação para professores é uma tendência que vem crescendo paulatinamente em âmbito internacional, embora nem todos os países dediquem-se, ainda, a investir esforços concretos nessa direção.

Com o intuito de conhecer e refletir sobre o que vem sendo concebido e realizado nos diversos países com relação ao processo formativo dos professores em início de carreira, consideramos pertinente destacar três interessantes publicações produzidas ao longo da última década:⁵ o relatório da OCDE, publicado em 2006, sob o título “*Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*”; o documento produzido pela Rede Eurydice, em 2002, intitulado “*Temas claves de la educación en Europe*”; e o trabalho de José Cornejo Abarca, intitulado “*Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*”, publicado em 1999 pela Revista Iberoamericana de Educación.

Os três trabalhos acima apresentados fazem menção à singularidade do período inicial da docência, destacando, com maior ou menor profundidade, algumas de suas características, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores nessa etapa de sua trajetória profissional. Diante da complexidade vivenciada, ressaltam a importância da existência de programas ou de medidas de apoio aos professores iniciantes.

Tais estudos diferenciam-se, contudo, quanto à amplitude da análise realizada. O relatório da OCDE contempla um conjunto de 25 países de diversas partes do mundo que participaram de um projeto lançado, em 2002, pelo Comitê de Educação da OCDE, em nível internacional, com o objetivo de proceder a uma “[...] revisão de políticas para professores, para ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes” (OCDE, 2006, p.3). Participaram os seguintes países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga e comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça.

5 Do conjunto da literatura que compõe a revisão bibliográfica desta pesquisa, selecionamos esses três trabalhos porque neles encontramos uma abordagem mais sistematizada dos programas de iniciação à docência desenvolvidos em diferentes países.

Já o documento da Rede Eurydice aborda somente as experiências de países membros dessa instituição. Conforme dados disponíveis no *site* oficial,⁶ a Eurydice é uma rede institucional criada, em 1980, pela Comissão Europeia com o intuito de recolher, analisar e difundir informações sobre “[...] as políticas e os sistemas educativos europeus, nomeadamente estudos e análises sobre temas específicos, bem como indicadores e estatísticas”. Participam da Rede Eurydice os seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Reino Unido, Suécia e Turquia.

O trabalho de Abarca (1999), por sua vez, volta-se à reflexão acerca das ideias, propostas, experiências e estudos que se vêm produzindo sobre os professores que se iniciam na docência no contexto específico da América Latina – ainda que, para tanto, o autor faça referências ao que se tem realizado com relação à temática em países europeus e norte-americanos.

De acordo com o documento publicado pela Rede Eurydice, a introdução de medidas de apoio aos professores iniciantes é, ainda, uma tendência que afeta tão somente alguns poucos países, sendo, também, mais recente do que aquela que se realiza ao final do período de formação inicial no local de trabalho. Em 2002, ano de publicação do referido estudo, foram registrados apenas dez países europeus (Chipre, Eslováquia, Espanha, Grécia, Irlanda do Norte, Islândia, Itália, Liechtenstein, Polônia e República Checa) nos quais eram adotadas medidas de apoio a novos professores plenamente qualificados. Em outros países, como Áustria, Finlândia e Inglaterra, embora existentes, as ações de ajuda a professores iniciantes eram desenvolvidas apenas em algumas cidades e regiões. Nos demais países da Europa, não foi verificada a existência de medidas de apoio aos professores em seus primeiros anos de exercício profissional.

Apesar disso, o documento assinala a existência de um paulatino crescimento do interesse pelo desenvolvimento de medidas de apoio aos professores iniciantes, de tal forma que, à época, países como Bélgica (comunidade francesa), França, País de Gales, Estônia e Hungria já ensejavam um amplo e aberto debate em torno da problemática, no bojo do qual projetos dessa natureza passavam a ser discutidos:

6 Disponível em: <<http://eurydice.gepe.min-edu.pt/index.php>>. Acesso em: 21 maio 2010.

Es evidente, por tanto, la existencia de numerosas acciones encaminadas a establecer medidas de apoyo a los docentes que comienzan su carrera profesional. Alguns países estan debatiendo abiertamente la necesidad de introducir medidas formales para asegurar que los docentes que acceden a la profesión reciben el apoyo de sus compañeros. (Eurydice, 2002, p.120)

Ainda, conforme consta do documento supracitado, também à época, Alemanha, Luxemburgo e Portugal começavam a desenvolver debates e propostas nessa direção. Entretanto, desses três países, somente a Alemanha aparece no relatório publicado pela OCDE em 2006. E, até a referida data, segundo os dados apresentados, ainda não eram oferecidos programas formais de iniciação à docência em escolas públicas alemãs.

Em Portugal, no ano de 2007, foi realizada, sob iniciativa do Ministério da Educação do país e da Comissão Europeia, uma Conferência sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Na ocasião, foi distribuído um documento, elaborado pela Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, sobre a formação de professores em Portugal. Intitulado “*Política de Formação de Professores em Portugal*”, o documento assinalava, entre outros aspectos, “[...] a importância de se legislar em favor de uma acolhida diferenciada ao professor iniciante” (Papi; Martins, 2008, p.4377).

No documento em questão, compreende-se que a abordagem ideal para a formação e o desenvolvimento dos professores envolveria o estabelecimento de “[...] um sistema global e sem descontinuidades que integrasse a formação inicial dos professores, a indução e o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais” (Portugal, 2007, p.2).

Sobre o período da indução profissional dos professores, é registrado o seguinte:

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 didático, pedagógico e científico, por um professor titular que, preferencialmente, possua formação especializada na área de orga-

nização 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. (Portugal, 2007, p.8, grifo do autor)

Concordando com Papi e Martins (2008), acreditamos que, embora esse documento ainda estivesse sujeito a regulamentação, o fato de o apoio aos professores iniciantes ser apontado no quadro das demandas por uma educação de qualidade em Portugal configura um importante avanço, permitindo-nos vislumbrar, na realidade desse país, possibilidades com relação ao processo formativo dos professores em início de carreira.

No que diz respeito à problemática dos professores iniciantes no contexto latino-americano, Abarca (1999) afirma que, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos e na Europa, a temática é ainda bastante incipiente na América Latina, embora já fosse possível ouvir vozes a postular a necessidade de se avançar nesse sentido. Segundo o autor,

[...] podemos sugerir que, a nuestro juicio y para nuestro medio latinoamericano, la problemática del profesor debutante es todavía un “objecto por construir”, tanto desde la perspectiva de la investigación como de las políticas y de las prácticas educativas; o, al menos, habría que aceptar que se encuentra en los albores de su construcción. (Abarca, 1999, p.55)

Para ilustrar o modo como a problemática dos professores em início de carreira tem sido abordada na América Latina, o autor traz o exemplo de uma experiência chilena, desenvolvida a partir do Projeto “*Inserción profesional de los recién titulados en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile*”,⁷ que teve início em 1998, com duração prevista para quatro ou cinco anos.

Esse Projeto foi concebido levando-se em conta três importantes dimensões. A primeira delas diz respeito às necessidades do sistema escolar nacional e aos problemas identificados pela referida universidade no período de inserção profissional de seus egressos na docência. Nessa perspectiva, foram consideradas:

7 Este projeto constitui um dos componentes de um projeto mais amplo desenvolvido pela Faculdade de Educação da Pontificia Universidade Católica do Chile, com o apoio financeiro do Ministério da Educação, no contexto do *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores*, impulsionado como parte do processo de Reforma da educação chilena (Abarca, 1999).

- a) as taxas de deserção dos novos professores, seja em razão da desvalorização da profissão docente, de um maior atrativo econômico e profissional de outras atividades ocupacionais e/ou da falta de incentivos para a permanência e o progresso no trabalho em sala de aula; e
- b) as carências da formação inicial, cujos reflexos faziam-se sentir nos primeiros anos de exercício docente, relativamente: às questões de disciplina e outros aspectos da gestão de sala de aula; à articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas postas pelo trabalho docente; aos problemas enfrentados no processo de socialização na cultura escolar; às dificuldades na interação com os demais atores educativos; e ao sentimento de falta de apoio nesse período inicial da consolidação profissional. (Abarca, 1999)

A segunda dimensão refere-se à ausência de um projeto por parte das instituições formadoras no qual fossem previstas ações voltadas ao período de inserção profissional na docência. Essas ações dar-se-iam em duas direções: (a) uma atenção suficiente e explícita, durante a formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu processo de inserção e (b) um compromisso para proporcionar apoio sustentável aos egressos nos seus primeiros anos de exercício da função docente.

A terceira dimensão envolveria a ausência ou a insuficiência de programas sistemáticos e sustentáveis (agora no âmbito dos sistemas e estabelecimentos escolares) para facilitar o ingresso dos novos professores na docência, tendo em vista a sua permanência e consolidação na profissão.

Com base nessas considerações, foi definido como objetivo geral do Projeto chileno o seguinte:

[...] establecer un programa sistemático de apoyo a la inserción profesional de los profesores recién titulados en Educación en la Universidad Católica, que incluya tanto el desarrollo de una capacidad para aplicar programas de inserción profesional en los establecimientos escolares en el contexto de las nuevas demandas de la Reforma Educacional del sistema escolar, como la vinculación con otras instituciones formadoras para afianzar, desde la inserción profesional, una formación de los educadores que ayude al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación nacional. (Abarca, 1999, p.90)

Para atingir tal objetivo, foi previsto um conjunto de ações a serem desenvolvidas por meio da articulação entre universidade (no caso, a Pontifícia Universidade Católica do Chile e outras instituições formadoras que a ela se associassem

por meio de convênios) e estabelecimentos escolares nos quais os professores egressos se encontrassem trabalhando. Dessa forma, o projeto chileno visava criar uma rede “[...] que posibilite a sensibilización en torno al tema de los profesores debutantes, el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo entre institución formadora y centros escolares” (Abarca, 1999, p.94-95).

No trabalho de Abarca (1999), que tomamos como subsídio para essa reflexão, não foram encontradas referências a programas de iniciação desenvolvidos em nenhum outro país da América Latina. Conquanto o autor faça menção a uma experiência realizada na Argentina, a partir de 1989, no âmbito do projeto “*Docentes acompañados por residentes*” (D.A.R.), é importante explicitar que tal proposta não configura uma abordagem global e direta da formação contínua de professores iniciantes. Trata-se, antes, de um conjunto de ações desenvolvidas junto a professores em formação, ou seja, futuros docentes que vivenciam a etapa final do processo de formação inicial para a docência no ensino primário.⁸

Assim, apesar da relevância de que se reveste no sentido de propor que a prática da residência em uma escola, mais do que um esquema tradicional de formação de professores ou uma “prova final”, venha a se constituir numa experiência de ensino e de aprendizagem compartilhada entre docentes e futuros docentes para a compreensão dos significados das práticas pedagógicas cotidianas, este não é um projeto voltado a professores que se iniciam na docência como profissionais plenamente qualificados.⁹

De uma maneira geral, a leitura dos três trabalhos selecionados permitiu-nos construir um panorama dos tipos e modalidades de apoio oferecido aos professores iniciantes nos diversos países. Percebemos que a qualidade e o conteúdo das atividades formativas desenvolvidas variam amplamente de país para país, relativamente a: o tipo de apoio e conteúdo; o tempo de duração dos

8 No sistema educacional argentino, a “residência” é considerada a última etapa do processo de formação dos professores do ensino primário (Abarca, 1999).

9 Com relação à Argentina, cabe assinalar, porém, que temos conhecimento de uma experiência de formação, o “Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles”, que tem sido desenvolvida por iniciativa do Ministério da Educação desse país, em várias de suas províncias, com o objetivo de acompanhar os professores em suas primeiras experiências profissionais na docência. Esse projeto possuía duas características principais: a) eram os próprios formadores dos institutos de formação docente que assumiam a função de acompanhamento e b) eram os professores iniciantes (os “noveles”) que, na sua posição de trabalhadores, participavam das distintas instâncias que as próprias instituições criavam a partir de suas possibilidades e das necessidades detectadas. Dessa forma, essas ações buscavam romper as fronteiras entre as escolas e os institutos de formação docente (Alen; Allegroni, 2009). Para mais informações, consultar os materiais que compõem a Série “*Acompañar los primeros pasos en la docencia*”, publicada pelo Ministério da Educação da Argentina.

programas; o pessoal responsável pelo apoio oferecido aos professores iniciantes nos programas de iniciação; a carga de trabalho estabelecida para o pessoal responsável e para os professores iniciantes envolvidos nos programas; as possibilidades de ajuda salarial ou outro tipo de remuneração para as pessoas que provêm o apoio e as competências requeridas destas; as instituições envolvidas na elaboração e no desenvolvimento dos processos formativos; as formas de avaliação dos programas e dos professores participantes; entre outras (Abarca, 1999; Eurydice, 2002; OCDE, 2006).

Não é nosso objetivo, aqui, proceder a uma análise minuciosa das diversas iniciativas levadas a cabo pelos vários países abordados nos três estudos. Em que pesem as diferenças entre as medidas propostas, o que queremos salientar é o crescimento no número de ações formativas dessa natureza – algumas já em desenvolvimento, outras em planejamento – voltadas aos professores que começam a sua carreira profissional e a relevância que a problemática aos poucos vem adquirindo no cenário internacional. É preciso, contudo, indagarmo-nos, nesse momento, acerca da forma como essa questão tem se apresentado na realidade brasileira, o que não foi abordado em nenhum dos três trabalhos examinados. Afinal, no Brasil, há experiências sendo realizadas nessa direção? Que tipo de apoio os professores recebem (ou não) em nosso país ao ingressarem na profissão docente?

Processos de formação de professores iniciantes no contexto brasileiro

Autores como Ferreira e Reali (2005), Gama (2007) e Reali, Tancredi e Mizukami (2008) afirmam que, no Brasil, ainda são poucas as experiências voltadas ao oferecimento de apoio e formação específicos aos professores que se encontram no período de sua inserção profissional. E, quando existentes, geralmente configuram-se como “[...] uma iniciativa voluntária de um colega mais experiente, sem caráter institucional” (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p.86).

Todavia, apesar da inexistência de uma tradição de programas de iniciação à docência em nosso país, algumas experiências nesse sentido podem ser sinalizadas. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) trazem como exemplo de um programa oficial brasileiro de apoio aos professores o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), desenvolvido por iniciativa do Ministério da Educação, com a finalidade de contribuir para o enfrentamento de um dos graves problemas que atingem a educação nacional, qual seja, a dificuldade na alfabetização dos alunos. O Profa foi um curso de formação

contínua, de duração anual, para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em geral, mas que, em alguns municípios, como no caso de Itirapina – SP, teve como diferencial acompanhar professores durante seu primeiro ano de atuação docente. As professoras responsáveis por esse trabalho de acompanhamento aos professores iniciantes possuíam não só vasta experiência no magistério como também, já há muitos anos, dedicavam-se à formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre essa experiência de formação de professores alfabetizadores em início de carreira, as autoras afirmam que “Sob o ponto de vista delas [das professoras experientes], [...] foi muito bem-sucedida e permitiu que as participantes [as professoras iniciantes] desenvolvessem sua competência profissional” (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p.86).

Outro exemplo de uma proposta de formação de professores iniciantes desenvolvida em nosso país, em caráter institucional, é o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. Esse Programa consiste em um conjunto de atividades realizadas junto a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com até cinco anos de exercício no magistério, conduzidas sob a orientação de professoras experientes, designadas como mentoras. Nas palavras de Miglioranza et al. (2006, p.5),

Esse Programa de Mentoria constitui-se de atividades formativas processuais, pautadas em interesses e necessidades de professoras iniciantes, que são atendidas individualmente, *on-line*, por professoras mentoras. Estas participam de todo o processo de elaboração do Programa e se encontram semanalmente em atividades presenciais, para socializarem suas atividades com as professoras iniciantes, dirimirem suas dúvidas, se apoiarem mutuamente, ampliarem seu espectro de conhecimento – de conteúdos específicos e pedagógicos – e também para desenvolverem suas habilidades como formadoras de outras professoras.

Como mostra o trecho acima apresentado, o Programa de Mentoria foi concebido com um duplo objetivo: reduzir as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes e formar formadoras de professores presencialmente. A atuação desenvolve-se, portanto, relativamente àquilo que Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.93) consideram como os dois pontos frágeis da formação profissional dos professores – o período de indução e a formação de formadores – uma vez que, na opinião das autoras, esses processos formativos, na maioria das vezes, não atendem às “[...] complexas especificidades das atuações docentes e suas necessidades formativas”.

Alguns dos pressupostos teóricos sob os quais se assentam a concepção e o desenvolvimento do Programa são: a aprendizagem da docência como um processo contínuo no qual influem crenças, concepções e conhecimentos de diversas naturezas; a iniciação à docência como um período conflituoso, de aprendizagens intensas, durante o qual ocorre a transição de estudante a professor; formadores de professores, assim como professores em geral, necessitam de apoio para o seu desenvolvimento profissional; os programas de formação contínua devem estar adaptados às necessidades específicas dos professores e também a escolas específicas, tendo sua forma, estrutura e conteúdo definidos a partir de demandas dos professores; a formação contínua pode ocorrer tanto no local de trabalho como em outras instâncias (físicas) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental desse processo; e a atividade formativa concebida como diálogo, o que implica pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco (Migliorança et al., 2006; Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

A respeito dos resultados do Programa de Mentoria, obtidos até então, destacamos as possibilidades formativas trazidas pelo modelo proposto de acompanhamento das professoras iniciantes. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), tal modelo apresenta-se como importante ferramenta formativa na medida em que considera tanto as características dos processos de aprendizagem da docência como as especificidades das necessidades formativas de cada uma das professoras iniciantes envolvidas nesse processo formativo.

Apesar dos resultados ainda incipientes da pesquisa, os aspectos apontados revestem o Programa de Mentoria de um caráter diferenciado dos programas de formação continuada usualmente conduzidos em nosso contexto e apontam para a sua validade. A partir do diálogo construtivo mantido com o conjunto de professoras mentoras e iniciantes, estamos estabelecendo novas ideias e novas compreensões sobre o processo de aprender a ensinar e a ser professor em diferentes fases da carreira. Acreditamos que esses conhecimentos podem contribuir para informar políticas públicas que procurem reduzir o chamado choque de realidade que sofrem não poucos os professores iniciantes e também para as que sejam dirigidas a professores em outras fases de desenvolvimento profissional ou para os formadores de professores. (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, p.92)

Podemos citar, ainda, como exemplos de experiências de formação desenvolvidas junto a professores iniciantes, as seguintes:

- o acompanhamento de professores de Educação Física, durante o seu primeiro ano de atuação docente, por uma ex-professora do curso de formação inicial (Ferreira, L., 2005); e
- a participação de professores recém-formados em Matemática em grupos colaborativos (Gama, 2007).

Uma aproximação a essa preocupação com a formação dos professores em início de carreira pode ser vislumbrada, também, no Projeto de Lei do Senado nº 227, de autoria do Senador Marco Maciel, apresentado ao Conselho Nacional em 2007.¹⁰ Por meio desse Projeto, foi posta em discussão a proposta de uma “residência educacional” aos professores brasileiros da educação básica, cuja inspiração adveio da residência médica:

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência. (Senado Federal, 2007, p.2)

Nesse sentido, a residência educacional configurar-se-ia como um pré-requisito – portanto, de caráter obrigatório – para os professores que desejassem atuar nos dois primeiros anos do ensino fundamental, seja na rede de ensino pública ou privada.

Conforme consta do documento, essa restrição da obrigatoriedade da residência educacional aos dois anos iniciais do ensino fundamental justifica-se por duas razões: de um lado, a importância desse período no processo de alfabetização – argumento que ganha força frente aos índices de reprovação no primeiro ano do ensino fundamental e ao atual despreparo dos professores alfabetizadores para lidar com esse desafio; e, de outro, a necessidade de garantir viabilidade financeira aos órgãos contratantes e às instituições formadoras que investiriam recursos nessa área da formação docente.

10 Conforme consta do relatório de tramitação do referido Projeto de Lei do Senado n. 227, de 2007, até 15 de abril de 2009 (última data informada neste relatório), o referido projeto encontrava-se na Comissão de Educação, em situação de audiência pública para instruí-lo. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=91338>. Acesso em: 15 set. 2010.

Nesse Projeto de Lei, a residência educacional é definida nos seguintes termos:

A residência educacional [...] não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um *período de formação e trabalho ulterior a eles*, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. (Senado Federal, 2007, p.3, grifo nosso)

Assim, apesar de seu enfoque recair sobre o processo de alfabetização dos alunos e os professores alfabetizadores – preocupação que também compareceu no Profa –, concordamos com Papi e Martins (2008) de que a proposta de uma residência educacional aproxima-se da temática dos professores iniciantes na medida em que prevê um período de formação e trabalho ulterior à formação inicial, a ser desenvolvido nas instituições escolares, tanto públicas quanto privadas, com a perspectiva de aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores e, dessa forma, contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Diante das considerações apresentadas, reafirmamos a pouca incidência, no Brasil, de experiências voltadas ao oferecimento de apoio, orientação e formação específicos aos professores que se encontram no período inicial da carreira docente, sobretudo quando restringimos a análise apenas às iniciativas de caráter institucional.

No entanto, não podemos deixar de assinalar que, conforme Gatti e Barreto (2009), embora ainda recentes e pontuais, começam a surgir, em nosso país, alguns esforços no sentido de articular a formação inicial e a formação contínua na perspectiva do desenvolvimento profissional, enfatizando-se, no elo entre esses dois momentos do processo formativo do professor, a necessidade de apoio àqueles que iniciam a docência.

4

○ PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

... as necessidades falam a quem as souber interrogar ...

(Ângela Rodrigues)

Falar em metodologia de pesquisa não se resume à explicitação das técnicas e instrumentos empregados em uma dada investigação; antes, remete à consideração analítica e crítica dos caminhos trilhados para a construção do conhecimento. De acordo com Gomes (2001), é o estudo da metodologia que nos permite analisar os variados métodos científicos existentes; avaliar as suas capacidades, potencialidades, limitações e/ou distorções; e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização, tornando possível a superação do conhecimento acrítico e imediatista, isto é, do senso comum, bem como da ideologia, na busca pelo conhecimento sistematizado, coerente e crítico.

Nessa perspectiva, as reflexões metodológicas ultrapassam o nível da superficialidade em direção ao resgate do debate acerca de questões referentes à própria gênese do conhecimento. Como coloca Gomes (2001), fundamentando-se nas ideias de Gamboa, trata-se, antes de mais nada, de analisar profundamente sobre quem produz o conhecimento e a quem serve o conhecimento produzido:

Assim, mais importante do que discutir técnicas de pesquisa é explicitar para que o pesquisador pesquisa: para que sociedade, que homem, qual a postura do pesquisador frente à problemática social, política e filosófica presente naquele momento. Dessa forma, em qualquer abordagem metodológica escolhida o pesquisador deixará transparecer sua visão de mundo e suas intenções sobre o objeto pesquisado. (Gomes, 2001, p.12)

Opções teóricas e opções metodológicas caminham, pois, lado a lado e são perspectivadas em função do modo como concebemos a realidade, do que resulta a exigência do delineamento de um quadro teórico-metodológico claro e

consistente, em que estarão explicitados os pressupostos subjacentes ao estudo e no qual poderão ser encontrados os subsídios que norteiam a investigação.

Decisões relativas à metodologia adquirem, portanto, importância crucial no desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa que se pretenda científica. É com base nessas considerações que apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

O delineamento metodológico da investigação

Em coerência com a concepção de necessidade formativa e de análise de necessidades formativas que assumimos, nos vimos impelidos, em nossas decisões metodológicas, a sair do quadro de investigação linear em direção a uma abordagem qualitativa, na qual buscamos privilegiar uma visão mais compreensiva e interpretativa do início da carreira docente e análises mais profundas com relação às necessidades de formação contínua dos professores nessa etapa de sua trajetória profissional.

De acordo com Rodrigues (2006, p.144, grifo do autor),

[...] os pressupostos epistemológicos em que se baseiam as metodologias de raiz qualitativa, acentuando a relatividade da existência ontológica da necessidade e a subjectividade da sua apreensão [...] têm vindo a mostrar-se mais adequadas a um *objecto fugidio que se elabora enquanto se recolhe*.

Nessa perspectiva, compreendemos que as necessidades de formação não estão prontas para serem descobertas pelo investigador, mas são construídas na interação que se estabelece entre este e o sujeito investigado. Desse modo, o objeto de investigação passa a corresponder a uma situação de envolvimento e de implicação dos sujeitos, de maneira que uma parte significativa do trabalho do investigador volta-se à identificação desses sujeitos e à tentativa de conhecer e explicitar os objetivos que os movem (Rodrigues, 2006).

Em vista disso, acreditamos que abordar qualitativamente o objeto da investigação constituiria uma maneira mais coerente e adequada de conhecê-lo, uma vez que, segundo Alves, A. (1991, p.54), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Há vários tipos de classificação da pesquisa qualitativa. Alguns autores, como Cervo e Bervian (2006), Gil (1999) e Triviños (2009), classificam-na,

de acordo com as suas finalidades, em três categorias: *exploratória*, *descritiva* e *explicativa*.

Tendo como referência essa tipologia, a metodologia adotada na pesquisa teve um caráter descritivo-explicativo. Segundo Triviños (2009, p.110), essa é uma modalidade de estudo que vem sendo amplamente utilizada na educação e tem como foco principal o “[...] desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho [...]”. Ainda, conforme Moreira e Caleffé (2008, p.70), o valor desse tipo de pesquisa “[...] baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”.

De acordo com o referencial teórico de nosso estudo (Rodrigues, 2006; Rodrigues; Esteves, 1993; Silva, M., 2000), qualquer processo de análise de necessidades formativas implica que se definam: o que se entende por necessidade de formação; as fontes de informação privilegiadas; e a metodologia (processos, técnicas e instrumentos) que dará suporte à pesquisa.

Sobre o primeiro aspecto, em conformidade com os pressupostos discutidos no segundo capítulo, entendemos a necessidade de formação como uma construção social obtida mediante um trabalho de pesquisa e de reflexão do sujeito acerca das possibilidades de transformação do seu cotidiano profissional ou da busca de soluções para determinados problemas desse mesmo cotidiano por meio da formação (Rodrigues, 2006). Refere-se, assim, a um processo interativo em que investigador e investigado, embora de maneiras diferentes, se veem implicados na tarefa de refletir sobre o papel e o lugar da formação contínua na ultrapassagem de dificuldades do contexto profissional da docência e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, compreendemos a análise de necessidades de formação como uma operação de construção de necessidades que se faz, essencialmente, através da palavra. É, portanto, o próprio discurso do sujeito que se torna objeto de análise do investigador. Contudo, como explica Rodrigues (2006), a palavra não é a cópia fiel e transparente das necessidades de formação, tendo de ser traduzida por *indicadores aproximativos*, tais como: preocupações, dificuldades, motivações, interesses, problemas, desejos e aspirações.

Assim, em nosso estudo, procuramos nos valer de possíveis indicadores de necessidades de formação contínua que decorreriam da inserção profissional dos professores na docência dos anos iniciais em escolas públicas do município de Rancharia – SP. Para tanto, buscamos conhecer a maneira como um grupo de professores da referida rede municipal vivenciaram o período de sua iniciação na carreira docente, analisando as dificuldades, preocupações e sentimentos que

eles vivenciaram; as suas expectativas e perspectivas quanto à permanência na profissão docente; o apoio e/ou orientação que lhes foi proporcionado (ou não) pelas escolas onde trabalha(va)m; e o que pensam acerca das contribuições dos processos de formação contínua para o trabalho que desenvolvem em sala de aula.

Quanto aos outros dois aspectos – as fontes de informação e os processos, técnicas e instrumentos que deram suporte ao desenvolvimento da pesquisa –, cuja definição também se faz necessária no processo de análise de necessidades formativas, eles serão discutidos nas seções a seguir.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa

A pesquisa qualitativa pode empregar um conjunto variado de técnicas e instrumentos, de forma que a escolha que se faz por um ou outro deverá ter em consideração o tipo de investigação a ser realizada.

No quadro de investigação sobre necessidades formativas, Silva, M. (2000), afirma que não há técnicas específicas, nem bons ou maus instrumentos, pelo que a opção que se faz depende, essencialmente, dos objetivos que se pretende atingir e dos meios disponíveis.

Nesse sentido, entendemos que a seleção dos instrumentos não se refere a uma mera questão técnica; antes, vincula-se ao quadro teórico-conceitual construído e em permanente (re)construção e, portanto, em conformidade com a concepção de necessidade e de análise de necessidades que lhe está subjacente. De acordo com Barbier (apud Rodrigues, 2006, p.106), “[...] os instrumentos de investigação [de necessidades] não visam a produção de informações mas a expressão das perspectivas (desejos, dificuldades, expectativas, interesses, objectivos [...] dos intervenientes identificados”.

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizamos, inicialmente, o questionário, pois, conforme descreveremos mais adiante ao tratarmos dos critérios empregados para a seleção dos sujeitos participantes, a nossa expectativa era a de que encontrássemos um contingente maior de professores iniciantes do que de fato veio a se revelar no dia da aplicação do instrumento. Autores como Silva, M. (2000), e Rodrigues (2006) apontam que o questionário tem sido a técnica mais utilizada nas práticas de análise de necessidades de formação, sobretudo pela possibilidade que oferece de abranger o conjunto da população em um curto espaço de tempo. Nessa mesma direção, Yamashiro (2008, p.87) afirma que “O questionário permite levantar características pessoais, profissionais e de formação de um número mais amplo de professores, oferecendo uma maior contingência de informações a respeito da totalidade dos professores”.

Entretanto, o uso do questionário também apresenta algumas desvantagens como, por exemplo, a ausência do diálogo, que acaba por impossibilitar o aprofundamento das ideias, mesmo quando as questões são abertas. Além disso, dependendo da forma como o questionário é aplicado, não se tem o controle das condições em que as respostas são elaboradas, de modo que elas podem não corresponder àquilo que os sujeitos realmente pensam, mas a modismos e estereótipos, recorrendo inclusive a expressões ou termos em voga. Trata-se, pois, de responder aquilo que se sabe que o outro quer ouvir e não aquilo que de fato se pensa e se tem a dizer.

Apesar dessas desvantagens – de que, sem dúvida, é importante que o pesquisador tenha conhecimento –, interessou-nos, contudo, a potencialidade que essa técnica apresenta para o estudo das necessidades formativas, dependendo da forma como é concebida e empregada. Conforme Rodrigues (2006, p.207):

O questionário afirma-se como um ponto de partida para apoiar a tomada de decisão, sobretudo na gestão da formação, impondo-se depois o continuar no terreno com diagnósticos mais detalhados e mais individualizados, já que os resultados de uma análise de necessidades não se transpõem linearmente para o campo da formação.

Em vista disso, recorrer ao uso complementar de outro instrumento de pesquisa – no caso, a entrevista semiestruturada de grupo – pareceu-nos um caminho fecundo a ser seguido no sentido de conciliar as vantagens que o questionário apresenta com a tentativa de superação de algumas de suas limitações.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam que a entrevista, por sua natureza interativa, permite a abordagem de temas complexos, os quais, dificilmente, poderiam ser investigados e explorados de maneira adequada e aprofundada através do questionário. Para Selltiz et al. (apud Gil, 1999, p.117), a entrevista, como técnica de coleta de dados, é um instrumento bastante adequado para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Ainda, especificamente no âmbito da análise de necessidades formativas, Rodrigues (2006) aponta que o uso de entrevistas se justifica em razão da natureza do fenômeno em estudo, o qual só pode ser conhecido mediante a palavra do sujeito e a interação com alguém que a provoque. Nesse sentido, Pennington (apud Silva, M., 2000, p.75) descreve a entrevista como “[...] o melhor meio para o investigador perceber de que modo os indivíduos sentem uma necessidade”.

Com relação à opção pela entrevista semiestruturada, esta se justifica pela possibilidade que oferece de investigar significados subjetivos e esclarecer qualquer tipo de resposta, permitindo ao entrevistado certa liberdade ao narrar suas experiências, ainda que haja algum controle do pesquisador sobre a conversação (Moreira; Callefe, 2008; Szymanski, 2008). Por essa razão, embora o nosso roteiro estivesse preparado no início, buscamos utilizá-lo com alguma flexibilidade, lançando mão, quando necessário, de *questões focalizadoras*, de *aprofundamento* e/ou de *esclarecimento* (Szymanski, 2008) no transcorrer das entrevistas.

Quanto à escolha pela utilização da entrevista de grupo, Laville e Dione (apud Ferreira, L., 2005, p.87) explicam que o tipo de contexto criado pela entrevista coletiva pode auxiliar o pesquisador a aprofundar a compreensão das respostas obtidas a partir de outros instrumentos, na medida em que ela contribui para uma maior interação entre os sujeitos, que demonstram defesa de seus pontos de vista e contestação do ponto de vista do outro. Ainda, para Sodelli (apud Szymanski, 2008, p.56), “A multiplicidade de discursos numa mesma entrevista [...] revela diversos modos de ver e entender um mesmo tema. Observamos que o discurso de um entrevistado desperta no outro algum tipo de entendimento, seja de aceitação, de rejeição ou de indiferença”. Nessa mesma perspectiva, Gaskell (2008, p.76) afirma que, nas entrevistas de grupo, “[...] os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros”.

Assim, entendemos que a passagem de uma forma específica de interação diáde, que caracteriza a entrevista em profundidade, para a entrevista de grupo implica um conjunto de mudanças qualitativas na natureza da situação social:

Na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo. O grupo é antes mais como uma novela, uma perspectiva sobre a vida cotidiana mostrada apenas quando se assiste a todo o programa e não apenas pela contribuição de um único ator. (Gaskell, 2008, p.77)

Com base nesses pressupostos, a segunda etapa da coleta de dados da pesquisa compreendeu a realização de duas entrevistas semiestruturadas de grupo, nas quais buscamos construir um processo de reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas pelas professoras no início da carreira docente, enfocando temas e questões que emergiram no questionário ou respostas que, até então, não estavam muito claras para nós.

Dessa forma, a entrevista constituiu importante instrumento, tanto para esclarecer e complementar as informações já obtidas por meio do questionário, quanto como possibilidade de oferecer dados originais à investigação.

A elaboração do questionário

Para a elaboração do questionário, construímos uma matriz metodológica na qual buscamos explicitar e relacionar os seguintes aspectos: (a) as questões norteadoras da investigação; (b) os objetivos da pesquisa; (c) os indicadores aproximativos de necessidades de formação considerados neste estudo; e, por fim, (d) as questões que compõem o questionário, as quais foram elaboradas a partir da consideração da inter-relação entre os aspectos mencionados nos itens a, b e c.

Para tanto, tomamos como base as orientações dadas por Moreira e Caleffe (2008) no que tange aos seguintes elementos: *linguagem* (empregar linguagem adequada ao vocabulário dos respondentes); *clareza* (apresentar itens claros, sem ambiguidade e evitar perguntas duplas e itens enfadonhos); *itens que eliciam a opinião dos respondentes* (estar atento às limitações das respostas); *itens sobre dados factuais* (considerar o tempo e o esforço exigido dos respondentes para fornecer os dados); e *itens com características indutivas* (evitar itens que induzem a uma determinada resposta).

O questionário foi composto por *questões fechadas*, nas quais apresentamos opções de respostas, e, primordialmente, por *questões abertas*, em que não houve sugestões de respostas, deixando os professores iniciantes livres para responderem da maneira que julgassem mais apropriada (Moreira; Caleffe, 2008). Estruturamos o questionário em duas partes. Na primeira, foram apresentadas questões voltadas à identificação do perfil dos professores no que diz respeito aos seguintes aspectos: sexo, idade, estado civil, cidade onde reside, formação (em nível médio e superior), tempo de exercício do magistério, escola onde trabalha, situação profissional e série/ano para o qual leciona.

Já na segunda parte do questionário, as questões buscavam propiciar informações referentes: às razões que motivaram a escolha profissional pela docência; às expectativas dos professores iniciantes com relação ao ingresso na profissão; aos sentimentos vivenciados nas primeiras experiências docentes; às dificuldades enfrentadas no início da profissão e no trabalho na escola pública; ao tipo de apoio/orientação recebido ao começar a ensinar; aos saberes considerados necessários à docência; às perspectivas quanto à permanência na profissão; às contribuições da formação contínua para o trabalho docente no início da carreira; e ao interesse por ações de formação contínua que contemplem a especificidade do início da docência.

Com o intuito de incentivar os professores iniciantes a registrar algum apontamento que não fora abordado nas questões anteriores ou aprofundar algum tópico existente, acrescentamos, ao final do questionário, uma pergunta aberta para sintetizar: “*Há alguma coisa a mais que você gostaria de registrar sobre o assunto?*”. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p.114), essa iniciativa “[...] pode encorajar os respondentes a apresentar um novo ângulo sobre o tópico”.

O teste-piloto do questionário

Moreira e Caleffe (2008) afirmam que a realização do teste-piloto do instrumento de pesquisa, antes de sua utilização definitiva, é essencial para verificar a sua adequabilidade no sentido de possibilitar a obtenção de dados significativos acerca do objeto de estudo. No caso do questionário, em específico, os autores argumentam que “Ignorar o teste-piloto pode significar a perda de todo o tempo e esforço utilizado para construir o questionário” (Moreira; Caleffe, 2008, p.119).

Diante dos apontamentos dos autores, optamos por realizar a testagem do instrumento. Para tanto, selecionamos quatro professores iniciantes que não possuíam vínculo com a rede municipal de ensino de Rancharia – SP. Os testes-piloto ocorreram durante os meses de junho e julho de 2010, sendo realizados com cada um dos professores individualmente.

O tempo despendido para a aplicação do instrumento de pesquisa foi cronometrado. Também solicitamos aos respondentes, ao final de cada um dos testes, que nos fornecessem suas impressões gerais sobre o instrumento. Esse foi um momento interessante porque os professores iniciantes puderam relatar a maneira como se sentiram ao responderem às questões, colocaram-nos dúvidas quanto ao conteúdo de alguns itens e deram-nos sugestões sobre a forma de estruturação do instrumento.

Dessa forma, a realização do teste-piloto permitiu-nos revisar tanto o conteúdo das questões e seu entendimento por parte dos professores, com pequenos ajustes no teor das palavras, remoção de frases ambíguas e de perguntas indutivas, quanto a utilidade e a extensão do roteiro. Assim, foi possível reorganizar o instrumento, alterando-o de acordo com as necessidades percebidas durante a testagem, a transcrição das respostas e a reflexão sobre o conteúdo delas, tendo em vista os objetivos propostos para a pesquisa. A versão final do instrumento é apresentada no Apêndice A.

A seleção dos professores participantes da investigação

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a seleção dos participantes de uma investigação depende, essencialmente, do problema a ser estudado. Assim, tendo em vista os objetivos de nosso estudo, definimos como critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, os seguintes: (a) ser professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de ensino de Rancharia – SP e (b) ter até cinco anos de experiência no exercício do magistério.

Com relação ao primeiro critério, a opção por realizar esta investigação junto ao município de Rancharia justifica-se em razão de uma parceria já firmada entre um grupo de professores da FCT/UNESP e os gestores e professores da referida rede municipal, por meio da qual, desde o ano de 2007, vêm sendo desenvolvidos estudos no campo da formação de professores. Quanto ao segundo critério, Souza (2005) argumenta que é difícil definir com exatidão quando o professor deixa de ser iniciante para se tornar um professor experiente, uma vez que o predicativo “iniciante” refere-se a uma categoria transitória e situacional.

De modo semelhante, Lima et al. (2007, p.138, nota de rodapé) afirmam que não há consenso na literatura acerca da duração da fase inicial da carreira docente, de modo que a sua delimitação varia consideravelmente de acordo com os diversos autores:

Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

E acrescentamos: para Gonçalves (2009), o início da carreira docente se prolonga até os quatro anos de experiência no magistério e, para Souza (2005), compreende os primeiros cinco anos de exercício da profissão.

Diante disso, numa tentativa de aproximação, optamos por definir o início da carreira docente como os primeiros cinco anos de atuação profissional do professor. Portanto, em nossa investigação, consideramos como “professor iniciante” aquele que possui até cinco anos de experiência no exercício da docência.

Definidos os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município para solicitar

uma relação com os nomes dos professores cujas características atendessem aos critérios estabelecidos.

Em resposta à nossa solicitação, em agosto de 2010, foi-nos encaminhada uma relação com os nomes de professores que tinham até cinco anos de experiência docente, acompanhados das respectivas escolas onde eles trabalhavam à época. Foi com base nessa informação que definimos, portanto, os sujeitos que participariam da primeira etapa da coleta de dados de nosso estudo, ou seja, 14 professores iniciantes. Porém, esta população ainda sofreu alterações quando do momento de aplicação do questionário e de tabulação dos dados coletados sobre o perfil dos professores, reduzindo-se a um total de 9 docentes, conforme descreveremos na sequência.

A aplicação do questionário

A aplicação do questionário ocorreu em agosto de 2010, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Rancharia, a Seduc, onde nos foi disponibilizada uma sala para o encontro com os professores. Iniciou-se com uma breve apresentação da pesquisadora ao grupo de professores iniciantes. Após esse momento, uma supervisora de ensino observou a ausência de dois professores que constavam da lista de 14 docentes selecionados para a participação na pesquisa. Dessa forma, responderam ao questionário 12 professores iniciantes.

Entretanto, ao tabularmos os dados sobre o perfil dos professores, verificamos que dois deles possuíam, à época, seis anos de experiência docente e uma professora, com três anos de magistério, se encontrava, atualmente, no cargo de coordenadora pedagógica. Diante disso, decidimos retirar esses três professores do conjunto da população investigada que, então, passou a ser composta por 9 docentes.

Um ponto importante a destacar, no que diz respeito à forma de administração do questionário, é que, embora este seja um instrumento que não propicia a construção do diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado no momento da coleta de dados, o fato de a pesquisadora estar presente durante a sua aplicação parece-nos ter sido uma estratégia adequada, uma vez que permitiu o esclarecimento de uma dúvida manifestada por um professor em relação a um dos itens que compunham o questionário. Tal dúvida demonstra uma possível fragilidade na elaboração do item que não fora percebida durante a realização do teste-piloto do instrumento talvez pela singularidade da trajetória profissional desse professor.

A elaboração do roteiro de entrevista

A preparação do roteiro de entrevista teve como ponto de partida os dados obtidos no questionário, fundamentando-se na leitura crítica da literatura concernente ao período inicial da carreira docente e ao processo de análise de necessidades na formação contínua de professores. Especificamente, quanto à forma de elaboração e de desenvolvimento de entrevistas, incluindo a singularidade reservada às entrevistas de grupo, tomamos como embasamento as orientações dadas, principalmente, pelos seguintes autores: Gil (1999), Duarte (2004), Gaskell (2008), Moreira e Caleffe (2008) e Szymanski (2008).

A estruturação do roteiro de entrevista foi organizada em quatro partes, como mostra o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Estrutura do roteiro de entrevista

Questões	Objetivos
<i>Questão introdutória</i>	Elaborada com o objetivo de propiciar um envolvimento de caráter mais pessoal entre as professoras iniciantes e a pesquisadora antes de se iniciar a discussão relativa ao tema específico da pesquisa.
<i>Questão desencadeadora</i>	Elaboradas com o propósito de trazer à tona a primeira elaboração das professoras iniciantes sobre a temática do início da carreira docente, de modo que esta se constitua como o ponto de partida para as suas narrativas subsequentes.
<i>Questões temáticas</i>	Elaboradas com o intuito de aprofundar as temáticas desenvolvidas no questionário e elucidar respostas que ainda não estavam muito claras para a pesquisadora. Essas questões foram estruturadas em torno dos seguintes blocos temáticos: <i>expectativas, sentimentos, dificuldades, apoio, saberes docentes, perspectivas profissionais e formação contínua.</i>
<i>Questão finalizadora</i>	Elaborada com o propósito de encorajar os professores iniciantes a falarem sobre alguma experiência ou aprofundarem algum tópico que não fora abordado ou explorado adequadamente em momento anterior.

Como suporte para a discussão e o aprofundamento das respostas fornecidas pelos professores iniciantes na primeira etapa da coleta de dados da pesqui-

sa, confeccionamos alguns slides, nos quais inserimos os dados do questionário que subsidiariam o desenvolvimento das entrevistas. Optamos por recorrer a essa estratégia por considerarmos que a visualização das respostas, não dependendo unicamente do relato da pesquisadora, auxiliaria na construção do diálogo e na reflexão em torno das informações apresentadas.

O teste-piloto da entrevista

Embora o teste-piloto do questionário seja importante para assegurar sua redação e seu entendimento, Moreira e Caleffe (2008) afirmam ser duplamente importante testar o roteiro de entrevista. Segundo os autores, durante a testagem, o pesquisador deve atentar-se não só para o seu conteúdo, mas também para a forma de encaminhamento das questões, ou seja, o fluxo do roteiro, a sua utilidade e a compreensão das perguntas por parte dos entrevistados.

Seguindo as orientações desses autores, realizamos o teste-piloto do roteiro de entrevista com um grupo de três professores iniciante. Desse grupo de docentes, dois deles já haviam colaborado com a pesquisa em momento anterior quando participaram da testagem do questionário. A nosso ver, esse foi um elemento importante uma vez que, como já explicitamos, as entrevistas buscavam elucidar e aprofundar os dados obtidos a partir do questionário.

A realização do teste-piloto trouxe-nos contribuições para a (re)elaboração do instrumento no que diz respeito, principalmente, aos seguintes aspectos: (a) *revisão da ordem das perguntas, evitando transições bruscas de uma para outra; cuidado na escolha do termo interrogativo: “por que” X “como”; necessidade de maior incentivo à interação entre os membros do grupo;* e (b) *(re) elaboração dos slides confeccionados inicialmente, tendo em consideração as reformulações anteriores.*

Ainda com relação à testagem do instrumento, um último aspecto a ser mencionado remete à importância que Duarte (2004) atribui ao teste-piloto como um “ensaio prévio” da atuação do pesquisador nas situações de contato. Para a autora, a testagem do instrumento é fundamental para evitar “engargalos” no momento de realização das entrevistas válidas. Em coerência com os apontamentos da autora, percebemos que, de fato, o teste-piloto constituiu para nós uma experiência significativa, servindo-nos como uma forma de ensaio e de familiarização com essa técnica de pesquisa – a entrevista de grupo – com a qual ainda não tínhamos experiência, o que nos trouxe maior segurança para a sua realização. A versão final do roteiro de entrevista é apresentada no Apêndice B.

A realização das entrevistas de grupo

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2010, na Seduc, local onde também foram aplicados os questionários na primeira etapa da coleta dos dados.

Do conjunto dos nove professores iniciantes que responderam ao questionário, participaram das entrevistas de grupo oito professoras.¹ Para facilitar a interação entre pesquisadora e professoras, foram formados dois grupos compostos de quatro docentes cada um. Atendendo à nossa solicitação, a escolha dos grupos foi realizada por profissionais que trabalhavam na Secretaria de Educação do município, segundo critérios que desconhecemos.

A fase inicial da entrevista contou com a apresentação pessoal da pesquisadora e da colaboradora, seguida de uma apresentação da temática da pesquisa e a retomada da etapa anterior da coleta de dados realizada por meio da aplicação do questionário. Neste momento, também apresentamos a ideia de uma discussão em grupo, fundamentada na importância do diálogo, especialmente tendo em consideração as características do início da carreira docente, geralmente marcada pela sensação de isolamento e pela culpabilização individual do professor iniciante pelos problemas enfrentados.

Em seguida, pedimos a cada uma das professoras que se apresentasse dizendo o nome e qualquer outra informação que desejasse acerca de sua formação e atuação profissional. Embora, de maneira geral, as professoras iniciantes já se conhecessem, por trabalharem na mesma rede de ensino e, em alguns casos, nas mesmas escolas, acreditamos que esse momento propiciou o aprofundamento do conhecimento mútuo entre as docentes participantes dos grupos, o que, a nosso ver, contribuiu para o estabelecimento de um clima mais informal na situação de entrevista.

Feito isso, tomamos nota dos nomes e posições das professoras na sala e solicitamos permissão para o uso do dispositivo de gravação, assegurando o direito ao anonimato e o acesso às gravações e análises. Sem desconsiderar as implica-

1 Por sugestão da banca do Exame de Qualificação, optamos por realizar as entrevistas somente com as professoras polivalentes, excluindo, portanto, do conjunto dos docentes que responderam ao questionário, o professor que trabalhava com o ensino da Educação Física nos anos iniciais, dada a especificidade da sua função. Em razão disso, cabe uma observação quanto ao emprego do gênero ao nos referirmos aos professores participantes da pesquisa: quando nos reportarmos ao conjunto dos professores que responderam ao questionário, empregaremos o gênero masculino, como forma de expressar a participação do professor de Educação Física; por sua vez, quando aludirmos às entrevistas de grupo, utilizaremos o gênero feminino, uma vez que apenas professoras participaram dessa segunda etapa da coleta dos dados.

ções que o uso do gravador pode trazer à situação de entrevista, optamos por utilizá-lo uma vez que ele nos permitiria um registro mais completo da conversação (Moreira; Caleffe, 2008). Além da gravação em áudio, utilizamos outras duas estratégias para o registro das entrevistas: (a) anotações durante o seu desenvolvimento, principalmente com relação ao nível de envolvimento emocional das professoras iniciantes; e (b) anotações ao término, quando buscamos registrar nossas impressões gerais sobre o trabalho desenvolvido.

Ao finalizarmos as entrevistas, agradecemos às professoras pela disponibilidade em participar e reafirmamos a confidencialidade das informações. Perguntamos, também, se elas gostariam de fazer mais algum comentário ou relatar alguma experiência que lhes fora significativa no início da carreira docente e que não tivesse sido abordada no decorrer da entrevista. Por fim, explicamos como os dados seriam utilizados e fornecemos algumas informações sobre o andamento da pesquisa.

Os procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados

O questionário

Finalizada a aplicação do questionário, passamos ao tratamento e à análise do material de pesquisa obtido nessa primeira etapa da coleta dos dados. As informações referentes ao perfil dos professores e às questões fechadas que compunham o questionário foram tabuladas com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, um dos programas de análise estatística mais utilizados nas pesquisas educacionais, recomendado para tratamento estatístico, contagem de frequência, construção de tabelas e gráficos e cruzamento de dados. Já as respostas obtidas a partir das questões abertas foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas por meio da análise de conteúdo.

A respeito dos processos de investigação de necessidades formativas, Rodrigues (2006) argumenta que a técnica da análise de conteúdo, enquadrada nos pressupostos do paradigma interpretativo, possui não só legitimidade metodológica como revela, ainda, potencialidades não encontradas em outras técnicas de análise.

A análise de conteúdo tem seus fundamentos em Bardin (1977, p.42) e refere-se a um conjunto de técnicas voltadas à operação de tradução/interpretação das palavras do sujeito, com a finalidade de desvelar o sentido do conteúdo

pesquisado. Para tanto, pode recorrer ao “[...] contributo de índices passíveis ou não de quantificação”.

Nesta pesquisa, valemo-nos do uso de indicadores quantitativos, tendo, porém, o entendimento de que, como afirma Rodrigues (2006), particularmente no que tange ao estudo de necessidades formativas, as contribuições da análise quantitativa só ganham sentido depois de realizado um trabalho sistemático na dimensão qualitativa.

Assim, no quadro de uma investigação de necessidades de formação, a análise de conteúdo terá o intuito de:

[...] evidenciar, tanto quanto possível, um sentido que os sujeitos (co)construíram a pretexto das necessidades de formação, restituindo uma coerência lógica ao discurso, em ordem à (co)construção de um outro discurso (as conclusões da análise) evidenciador de um significado pertinente com os objectivos da pesquisa [...]. (Rodrigues, 2006, p.202)

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo assume um caráter exógeno, sendo informada com base na problemática e nos objetivos propostos pelo pesquisador e orientada por uma teoria com base na qual o conteúdo em questão é interpretado. Trata-se, portanto, de uma forma de olhar para a palavra dos sujeitos, um trabalho de leitura munido de uma teoria.

Segundo Bardin (1977, p.42), existem diferentes tipos de operações analíticas que podem ser utilizadas “[...] na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo”. Em nossa investigação, recorreremos à *análise categorial*:

Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. (Bardin, 1977, p.36-37)

No caso da análise quantitativa e categorial, Bardin (1977) afirma que a organização da codificação envolve três escolhas: (a) o *recorte*, que compreende a escolha das unidades; (b) a *enumeração*, que diz respeito à escolha das regras de contagem; e (c) a *classificação* e a *agregação*, que se referem à escolha das categorias.

Na pesquisa de mestrado, valemo-nos do *tema* como unidade de registro para analisar o conteúdo das respostas dos professores. Bardin (1977, p.105) define o tema como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Conforme o autor, ao fazer uma análise temática, o pesquisador buscará identificar os núcleos de sentido de uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Para tanto, mostrou-se fundamental a apropriação adequada e aprofundada do referencial teórico que sustenta a investigação para que, dele impregnado, a pesquisadora pudesse construir, a partir dos registros dos sujeitos, as categorias de análise. Foram essas categorias, portanto, que, organizadas, se constituíram como foco de nossa reflexão.

As entrevistas de grupo

Terminadas as entrevistas de grupo, realizamos a transcrição literal das gravações em áudio. Segundo Moreira e Caleffe (2008), o processo de transcrição das entrevistas, embora lento e cansativo, permite ao pesquisador a familiarização com os dados, sendo um pré-requisito fundamental para o sucesso da análise.

Inicialmente, ouvimos a gravação de cada uma das entrevistas por três vezes: duas delas indo e voltando para conferir o que as professoras iniciantes relatavam e uma, para esclarecer algumas dúvidas que ainda persistiam em razão, principalmente, da sobreposição de vozes. Depois de transcritas literalmente, as entrevistas foram submetidas à “conferência de fidedignidade” (Moreira; Caleffe, 2008). Nesta etapa, escutamos mais uma vez as gravações, agora com os textos transcritos em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, pontuação, mudanças de entonação, interjeições e interrupções.

Cumprida essa etapa, fizemos a edição do texto com a correção e/ou exclusão de frases excessivamente coloquiais, falas incompletas, vícios de linguagem e erros gramaticais. Também, acrescentamos aos textos algumas explicações que julgamos necessárias para a compreensão de seu conteúdo pelo leitor.

A última etapa da transcrição consistiu na leitura dos textos para a substituição dos nomes verdadeiros por identificadores, a fim de preservar o anonimato das professoras iniciantes, bem como dos demais sujeitos – alunos, coordenadoras pedagógicas etc. –, aos quais elas fizeram menção durante as entrevistas.

Ao final da transcrição das entrevistas, tínhamos em mãos um volume substancial de material, sistematizado sob a forma de dois textos singulares que, por

se referirem a dados coletados em reuniões coletivas, correspondem a uma produção do grupo (Szymanski, 2008). De posse desse material, realizamos várias leituras na tentativa de organizar os dados. Para tanto, fizemos anotações nos textos e buscamos identificar os elementos recorrentes ou singulares nas falas das professoras, organizando-os de acordo com os eixos de análise construídos, anteriormente, a partir da categorização dos dados do questionário.

Desse modo, as informações obtidas nas entrevistas de grupo puderam complementar os dados já existentes, auxiliando na sua elucidação e aprofundamento, e trazendo, ainda, dados originais à investigação. Foi sobre o conjunto desse material que procuramos construir algumas compreensões sobre o início da carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede municipal de Rancharia – SP.

5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...]
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Para entender como alguém lê, é necessário saber
como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. [...]
Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*

(Leonardo Boff)

Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados na abordagem qualitativa da pesquisa educacional refere-se a um trabalho sobre o conjunto do material obtido durante o processo de investigação, configurando um movimento analítico que não se restringe a uma etapa isolada da pesquisa, mas se constitui ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Trata-se, portanto, “de um trabalho em processo”, de caráter inacabado e permanente, “não totalmente controlável ou previsível”, o qual implica a escolha de um caminho, um percurso que, “muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa” (Silva; Menezes, 2001, p.10). Tal compreensão exige do pesquisador uma postura de aceitação e de constante abertura para o novo, que o leva a rever seus princípios, valores e expectativas e a buscar novos caminhos para a construção do trabalho de pesquisa a partir do confronto com as experiências e as aprendizagens vivenciadas no decorrer da investigação.

Neste capítulo, apresentamos o resultado – sempre provisório – desse movimento de construção da análise dos dados que se delineou por meio de um processo de constante leitura, reflexão e interpretação do material coletado, à luz dos objetivos e do referencial teórico assumidos no estudo.

A apresentação e a discussão dos dados foram organizadas em torno de quatro eixos de análise, que estruturamos relacionando-os, diretamente, com os objetivos específicos da pesquisa. Sendo assim, esses eixos foram subdivididos da seguinte forma:

No primeiro eixo, delineamos o perfil dos professores que participaram da investigação a partir da abordagem dos seguintes aspectos: sexo, idade, estado civil, cidade onde reside, formação (em nível médio e superior), tempo de exercício do magistério, escola onde trabalha, situação profissional, série/ano para o qual leciona e motivações para a escolha pela docência.

No segundo eixo, são apresentados e discutidos os dados relativos às dificuldades, preocupações e sentimentos que os professores vivencia(ra)m ao iniciar o exercício da função docente e abordadas, também, as suas perspectivas quanto à permanência (ou não) na profissão e os aspectos que lhes trazem satisfação e insatisfação no magistério.

No terceiro eixo, são apresentadas e discutidas as informações concernentes às fontes e às formas de apoio, acompanhamento e/ou orientação proporcionados aos professores iniciantes no período de sua inserção profissional na docência.

Por fim, no quarto eixo, são apresentados e discutidos os dados referentes ao que pensam os professores iniciantes sobre as contribuições dos processos de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional no início da carreira docente.

Cabe ressaltar que a descrição e a análise dos dados estão permeadas por certos dos questionários e das entrevistas de grupo que trazemos com a finalidade de ilustrar e substanciar o trabalho, além de oferecer maior vivacidade às experiências narradas pelos(as) professores(as) iniciantes (Bogdan; Biklen, 1994).

O perfil dos professores participantes da pesquisa

*Não existem necessidades absolutas, objetivas.
As necessidades são sempre relativas aos sujeitos que as expressam, bem como aos valores de que eles são portadores e aos contextos onde se situam.*

(Ângela Rodrigues)

Em concordância com a epígrafe acima apresentada, entendemos que um estudo que se propõe a analisar necessidades de formação de professores deve, necessariamente, buscar compreender as características desses docentes, levando em consideração os espaços e tempos em que eles estão inseridos, pois são essas as informações que contextualizam as suas necessidades.

Nesse sentido, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre quem são os sujeitos de nossa investigação, traçamos, neste primeiro eixo da análise,

um perfil dos professores que participaram da pesquisa. Tal perfil estrutura-se a partir de dados que dizem respeito não somente à trajetória de formação e de atuação profissional dos docentes, mas abordam, também, aspectos de caráter pessoal, como sexo, idade, estado civil e cidade onde residem. São esses dados, em seu conjunto, que apresentamos na sequência.

Segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Rancharia – SP, sua rede de ensino era composta, em agosto de 2010, por 126 professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o número de professores iniciantes que participaram da primeira etapa da coleta de dados da pesquisa, ou seja, nove docentes, correspondia a 7,1% dessa população, como mostra a Figura 1:

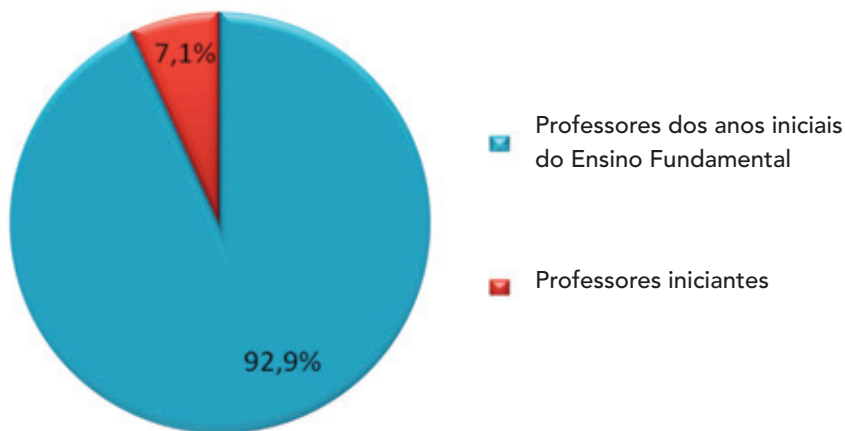


Figura 1 – Proporção de professores iniciantes com relação ao número total de professores de anos iniciais da rede municipal de Rancharia – SP.

Com relação à variável sexo, os dados revelaram que, dos nove professores respondentes, oito eram mulheres (88,9%), sendo apenas um homem (11,1%). Temos, portanto, uma população majoritariamente feminina, o que corrobora resultados de estudos já realizados, os quais apontam e discutem o processo de feminização do magistério. Dados nacionais divulgados por pesquisa realizada pela Unesco (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros apontaram a existência de 81,3% de mulheres e 18,6% de homens compondo os quadros do magistério na educação básica.

A proporção relativamente mais elevada de mulheres em nossa pesquisa pode ser explicada, a nosso ver, pelo fato de considerarmos, para os fins desta investigação, apenas o corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde, geralmente, o número de professoras é maior se comparado aos de-

mais níveis de ensino. Estudo realizado pela OCDE (2006) revela que, ao longo dos últimos anos, a profissão docente vem se tornando cada vez mais feminina, sendo que, somente nos anos iniciais, a proporção de mulheres na docência aumentou cerca de 75% em 28 países, no período de 1996 a 2002. Esse estudo também revelou que, na maioria dos países investigados, as mulheres correspondem a mais de 80% do conjunto de professores dos anos iniciais; fenômeno que, segundo uma pesquisa australiana, pode ser explicado, entre outras razões, por fatores culturais “[...] que tendem a estereotipar a docência como ‘trabalho de mulher’, *principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental*” (OCDE, 2006, p.59, grifo nosso).

Nessa perspectiva, verificamos, em nossa investigação, que a proporção de mulheres no magistério dos anos iniciais se torna ainda mais significativa quando cruzamos as informações referentes ao sexo dos professores com os dados relativos à atuação docente. Dessa forma, constatamos a predominância de mulheres como professoras polivalentes nos anos iniciais: do conjunto dos professores respondentes, as oito mulheres eram professoras polivalentes, enquanto o único homem era professor de educação física, atuando do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Observe a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Proporção de professores iniciantes, por ano que lecionam, segundo o sexo

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Série/ano que leciona	1º ano	1	0	1
	2º ano	3	0	3
	3º ano	2	0	2
	4º ano	0	0	0
	5º ano	2	0	2
	Educação Física do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	0	1	1
Total		8	1	9

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 9 professores.

De acordo com a literatura, o alto índice de professoras na docência dos anos iniciais revela uma dimensão do processo de feminização do magistério que transcende a questão numérica em direção à reflexão acerca de suas implicações na construção das representações sociais sobre a profissão docente e na consolidação do estatuto profissional da docência. Refere-se, portanto, ao fe-

nômeno de feminilização da função docente, a respeito do qual os Referenciais para Formação de Professores afirmam que:

A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas “virtudes” e, portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes. [...] Além disso, ao menos teoricamente, por tratar-se de um trabalho de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário é tido como “complementar” ao dos pais ou ao dos maridos. Assim, o magistério acaba sendo considerado uma função *para mulheres que trabalham meio período*. (Brasil, 2002, p.31-32, grifo do autor)

Em perspectiva semelhante, Nacarato, Varani e Carvalho (2001) discutem as contribuições que a inclusão de características consideradas tipicamente femininas, como o cuidado, a docilidade, o instinto maternal, a submissão e certas habilidades, tiveram para a consolidação de uma imagem da docência como vocação missionária e não como profissão. Tratam, ainda, das razões que podem ter contribuído para o aumento quantitativo do número de mulheres no magistério, destacando, entre elas, a busca por parte dos homens de outras oportunidades de trabalho com melhor remuneração e maiores chances de ascensão, face ao processo de desqualificação profissional da docência.

Diante disso, entendemos ser relevante que, nos processos de formação, as representações sobre a profissão docente, há muito cristalizadas no imaginário social, sejam trabalhadas no sentido de que a participação das mulheres nos quadros do magistério, particularmente na condição de professoras polivalentes, seja de fato assegurada como uma conquista profissional cujo exercício exige formação profissional específica e de qualidade, bem como condições de trabalho adequadas e remuneração condigna.

Com relação à idade, os dados da pesquisa apontaram uma média de 29 anos, o que caracteriza uma população jovem de professores. As idades apresentaram uma variação de 25 a 31 anos, sendo maior a concentração de docentes com 30 anos de idade: dos nove professores respondentes, cinco deles (55,6%) tinham 30 anos.

Tabela 2 – Proporção de professores segundo a idade

Idade	Frequência
25	1
27	1
28	1
30	5
31	1
Total	9

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 9 professores.

No que diz respeito ao estado civil dos professores iniciantes, cinco deles (55,6%) declararam-se casados, enquanto os outros quatro docentes, o que corresponde a 44,4% do total de professores, afirmaram ser solteiros.

Quanto ao município onde eles residiam à época, a grande maioria dos docentes participantes da pesquisa, oito deles (88,9%), morava na mesma cidade onde trabalhava, ou seja, em Rancharia – SP. Apenas uma professora (11,1%) encontrava-se em situação diferente, residindo em um município de pequeno porte, localizado na região de Assis, interior de São Paulo, a uma distância de cerca de 53 (cinquenta e três) quilômetros de Rancharia – SP. Em conversa no dia da aplicação do questionário, essa professora nos contou que fazia o percurso de sua cidade até Rancharia todos os dias de carro, em companhia de uma colega que também trabalhava nesse município. Segundo a professora, essa situação, embora desgastante, era necessária visto que, na cidade onde residia, ela não encontrara oportunidade de emprego para exercer a docência como professora dos anos iniciais.

A nosso ver, informações dessa natureza são relevantes para o estudo de necessidades formativas na medida em que nos permitem compreender aspectos relativos às condições em que ocorre a inserção profissional dos professores na docência e refletir sobre as possíveis implicações dessas características sobre a qualidade do trabalho que eles desenvolvem, haja vista, no caso supracitado, o tempo despendido no deslocamento entre os municípios e o desgaste pessoal associado a tal situação.

A partir dos dados obtidos no questionário, também constatamos que a maioria dos professores iniciantes, sete deles (77,8%), não possui formação para o magistério em nível médio. Apenas duas professoras (22,2%) afirmaram ter cursado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), sendo frequentes nos depoimentos de uma delas referências às contribuições dessa formação tanto para a sua convicção com relação à escolha profissional quanto para o seu preparo para a atuação em sala de aula:

[A razão para a escolha pela docência foi], a princípio [...] o desejo de trabalhar com crianças, sempre gostei de estar próxima de crianças. Foi mais por isso mesmo. E, *quando eu comecei a fazer o magistério, eu fui para os estágios e vi que realmente era o que eu gostava*, lidar com crianças. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Me senti muito à vontade [nas primeiras experiências como professora], pois já havia adquirido uma certa segurança em sala de aula devido aos momentos de estágio, *principalmente dos que fiz na formação do Magistério (Cefam)*. (P_8, Questionário, grifo nosso)

No que tange à formação profissional dos professores, verificamos que cinco deles (55,6%) possuem licenciatura em Pedagogia, três (33,3%) fizeram o Curso Normal Superior e um (11,1%) é formado em Educação Física, licenciatura plena.

Se somarmos o número de professores que cursaram a Pedagogia e o Normal Superior, teremos, então, um total de oito docentes, o que corresponde a 88,9% da população investigada, habilitados para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme estipulado no artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 2007a, p.162)

Especificamente, com relação ao ensino da Educação Física, Fraga (2005) afirma que há uma antiga discussão sobre quem estaria mais habilitado a conduzir as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: *o(a) professor(a) licenciado(a) na área específica* ou *o(a) professor(a) polivalente?*

De acordo com a LDB, artigo 25, parágrafo 3º, a Educação Física constitui componente curricular obrigatório da Educação Básica, devendo estar integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2007a). Esse entendimento é reafirmado no Parecer nº 16, de 3 de julho de 2001, no qual também se discute a exigibilidade de formação específica do professor de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2001d).

Diante do disposto na legislação, sobretudo no referido Parecer, Fraga (2005, p.1) argumenta que a educação física “deverá constar nas séries iniciais

do ensino fundamental de forma integrada”, visto que, nessa etapa escolar, a docência possui caráter interdisciplinar e abrangente, não devendo “ser confundida com uma disciplina específica”, e muito menos como “atribuição exclusiva de um profissional especializado”.

O autor esclarece, porém, que

Isso não significa dizer que o professor licenciado em educação física vá ter seu acesso negado ao ensino nas séries iniciais, muito pelo contrário. Além de ser fundamental sua participação efetiva na organização nos diferentes níveis de planejamento, a condução das aulas nos primeiros anos do ensino fundamental também pode ser uma de suas atribuições na escola. (Fraga, 2005, p.1)

Tal posicionamento parece coerente com o que consta no artigo 4º, parágrafo 2º, da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena: “O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na *educação básica*” (Brasil, 2004, não paginado, grifo nosso).

Assim, uma vez que a Educação Básica compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, subentende-se pelo disposto na legislação que o licenciado em Educação Física também se encontra habilitado para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que se observa já em alguns municípios, como no caso de Rancharia, a existência do professor especialista para essa disciplina nesse nível de ensino.

Diante das considerações apresentadas, podemos afirmar, portanto, que todos os professores participantes da pesquisa apresentavam formação adequada ao exigido pela legislação educacional para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a especificidade de suas atribuições.

Quanto ao *locus* de formação dos professores participantes da investigação, mais da metade deles, cinco docentes (55,6%), foi formada por instituições privadas de ensino: três professoras (33,4%) formaram-se pelo Instituto Superior de Educação Ranchariense (Iser) – Faculdade Ranchariense (Fran);¹ uma professora (11,1%), pela Faculdade de Educação de Oswaldo Cruz (Feocruz); e uma professora (11,1%), pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), sendo

1 A partir do credenciamento do Instituto Superior de Educação Ranchariense (Iser), estabelecido pela Portaria nº 2.090, de 18 de julho de 2002, a Faculdade Ranchariense (Fran) passou a se localizar no âmbito dessa instituição de ensino superior.

que, nesta última, o curso de Pedagogia foi cursado a distância. Os outros quatro professores que compõem o universo da pesquisa (44,4%) foram formados por instituição pública, nomeadamente a Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, câmpus de Presidente Prudente – SP.

As informações obtidas revelam, assim, uma maior participação do setor privado na formação inicial dos professores participantes da pesquisa, embora não deixe de ser expressiva a contribuição da instituição pública de ensino para o processo formativo desses profissionais. Entretanto, ao contrário do que os resultados de nossa investigação apontaram, dados nacionais divulgados por pesquisa realizada pela Unesco (2004) demonstram que o espaço público ainda é o lugar privilegiado da formação docente no Brasil. De acordo com os dados do referido estudo, praticamente metade dos professores brasileiros (50,2%) obtiveram sua formação inicial em instituições públicas de ensino, cabendo ao setor privado 49,8% de participação na obtenção dessa titulação por parte dos docentes.

Sobre o ano de conclusão do curso de licenciatura, as informações obtidas em nossa pesquisa revelaram que os professores concluíram sua formação em nível superior a partir do ano de 2004, conforme ilustração da Figura 2:



Figura 2 – Proporção de professores iniciantes segundo o ano de conclusão do curso de licenciatura

Trata-se, portanto, de professores formados recentemente: em média, há 3,2 anos, considerando-se a data da coleta dos dados. Essa informação é coerente com o fato de esta investigação ter como sujeitos professores em

início de carreira, com até cinco anos de experiência no magistério, como mostra a Figura 3:

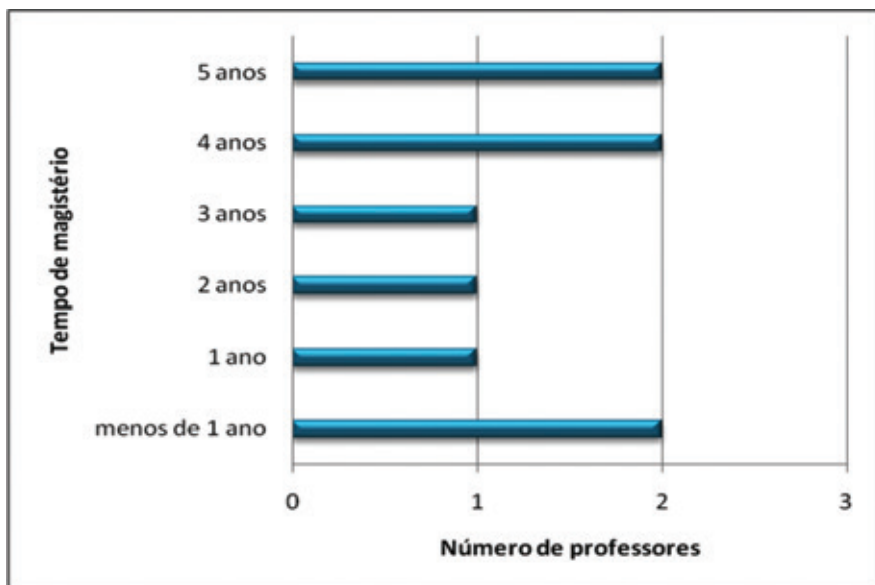


Figura 3 – Proporção de professores iniciantes segundo o tempo de exercício do magistério

Entendemos que esses dados são relevantes na elaboração de projetos de formação contínua, haja vista a necessidade de apoio e orientação aos professores que vivenciam as suas primeiras experiências profissionais na docência. Segundo Schwartz (apud Gatti et al., 2010a, p.153), “[...] mesmo os países que possuem programas para formação inicial de qualidade reconhecem que os professores recém-formados necessitam de apoio no processo inicial de aprendizagem do trabalho docente”.

O cotejamento das informações concernentes ao tempo de exercício do magistério com os dados acerca do tempo de formação dos docentes participantes da pesquisa permitiu-nos inferir, ainda, que, de modo geral, esses professores, uma vez formados, não demoraram a ingressar na profissão: em média, os professores se encontravam formados há 3,2 anos (como mencionamos anteriormente) e possuíam um tempo médio de 2,9 anos de experiência docente – média calculada com base nas informações apresentadas na Tabela 3:

Tabela 3 – Identificação dos professores segundo o tempo de experiência do magistério

Sujeito	Tempo de magistério
P_1	1 ano e 4 meses
P_2	4 anos e meio
P_3	6 meses
P_4	4 anos
P_5	5 anos
P_6	2 anos
P_7	7 meses
P_8	5 anos
P_9	3 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 9 professores

A partir dos dados coletados no questionário, também verificamos que seis dos professores respondentes (66,7%) exerciam a docência há menos de um ano na escola onde declararam trabalhar atualmente, sendo que o tempo máximo em que eles se encontravam atuando nessas escolas era de três anos. Observe a Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Proporção de professores iniciantes segundo o tempo de trabalho na escola

Tempo de trabalho	Frequência	Percentual
Menos de 1 ano	6	66,7
3 anos	2	22,2
1 ano	1	11,1
Total	9	100,0

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 9 professores

Ao questionarmos os professores sobre a permanência na escola onde iniciaram a docência, cinco deles (55,6%) disseram que continuavam a trabalhar na mesma instituição, enquanto os outros quatro professores (44,4%) afirmaram já ter mudado de escola.

Nesse segundo grupo de professores, todos registraram ter sentido diferenças na mudança de uma unidade escolar para outra com relação a aspectos como: *o tipo de gestão e de clientela; as características pessoais do local onde a escola se insere; a convivência; o espaço profissional; os recursos materiais; a disciplina; a participação dos pais e o apoio da direção/coordenação*. Os relatos a seguir são ilustrativos:

[...] a escola onde iniciei docência foi em uma escola da rede privada de P. Prudente. Senti muita diferença quanto aos recursos materiais, disciplina, participação dos pais e apoio da direção. (P_8, Questionário)

[...] cada escola tem um tipo de gestão. (P_4, Questionário)

[...] tanto na convivência, quanto no espaço profissional, por se tratar de uma escola com um número maior de professores iniciantes e de ter uma coordenadora que conhece essa realidade, já que ela também é iniciante. (P_6, Questionário)

Essas informações sugerem-nos, então, a existência de uma significativa mobilidade dos professores iniciantes entre as escolas, passível de ser percebida, por exemplo, quando comparamos as variáveis “tempo de exercício do magistério” com “tempo de trabalho na escola onde declararam exercer sua função atualmente”. Observe a Figura 4, a seguir:

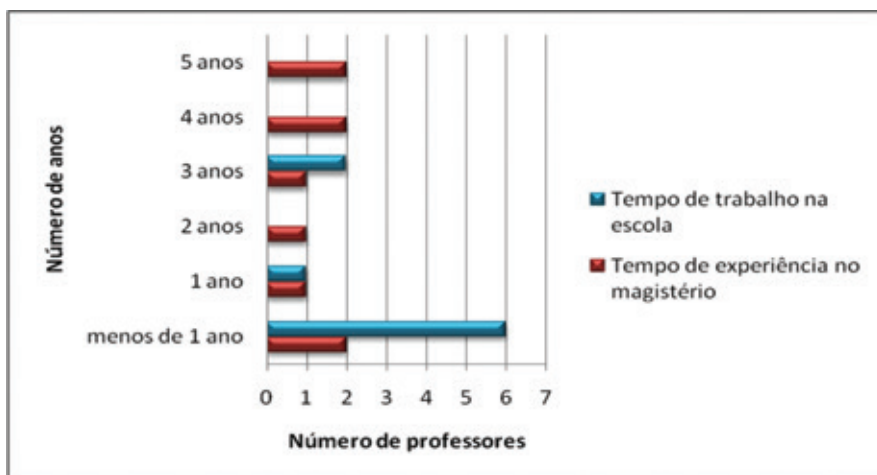


Figura 4 – Proporção de professores iniciantes segundo o tempo de exercício do magistério e o tempo de atuação na escola onde trabalham atualmente

Os relatos de uma das professoras iniciantes também confirmam essa mobilidade:

Iniciei nessa escola em 2005, depois fui para outras escolas e este ano estou voltando [...]. (P_2, Questionário)

Eu me formei em 2004 e comecei a lecionar em 2005. Comecei com substituição. Então, cada dia eu estava numa escola, uma realidade [...]. (P_2, Entrevista de Grupo I)

Sobre essa questão, Tardif (2002, p.93), referindo-se ao contexto educacional de Quebec, no Canadá, ressalta que as mudanças de escolas são frequentes nos primeiros anos de chegada dos professores no mercado de trabalho, “[...] principalmente durante o período de emprego precário, pois as pessoas ‘em situação precária’ não possuem cargo estável e têm que andar de escola em escola, conforme as necessidades da Comissão Escolar à qual pertencem”.

Nesse sentido, entendemos que uma das possíveis razões para essa mobilidade entre escolas envolve fatores relacionados à situação profissional dos novos professores. A esse respeito, os dados da pesquisa revelaram que mais da metade dos professores iniciantes, cinco deles (55,6%), era contratada. Temos, portanto, apenas quatro docentes (44,4%) com cargo efetivo; situação que, segundo Yamashiro (2008, p.109), lhes asseguraria “[...] estabilidade na profissão, tanto administrativa quanto pedagógica, e maior segurança para se impor frente aos assuntos educacionais”.

Associada às mudanças frequentes de escolas, o relato da professora P_6, na entrevista, revelou outra dimensão da instabilidade profissional vivida pelos professores no início da carreira docente: as constantes mudanças de turma. Observe o excerto a seguir:

No ano de 2009, comecei. Fiquei o tempo de uma licença na escola X², no primeiro ano. Fiquei lá por volta de seis meses. Depois, vim para outra escola, a Y, onde eu estou atualmente. *Então, no ano passado, eu não peguei uma sala só, eu peguei várias salas.* Esse ano eu peguei o terceiro ano de fevereiro a dezembro. E é isso. É minha primeira experiência com uma sala do início ao fim do ano. *No ano passado, eu cobria licença, então eu pegava*

2 Com o intuito de preservar o anonimato dos professores participantes da pesquisa, optamos por não identificar os nomes das escolas onde eles lecionam.

quarto ano, cheguei a pegar terceiro também, segundo, mas foi em períodos pequenos. (P_6, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

A constatação de um expressivo número de professores iniciantes contratados leva-nos, então, a questionar as possíveis implicações dessa situação de trabalho nos processos de consolidação e de estabilização desses professores na docência. Isso porque, em consonância com Tardif (2002), entendemos que o desenvolvimento profissional docente não ocorre somente em função do tempo cronológico decorrido desde a entrada na carreira, mas se articula, também, às condições de exercício da profissão, dentre as quais se figura a existência do vínculo profissional, expresso por meio da conquista de um cargo estável.

Segundo o autor, a instabilidade na carreira, caracterizada por mudanças frequentes e de naturezas diversas (como as mudanças de turma e de escolas), não só dificulta a edificação do saber experiencial do início da docência como pode acarretar também, com o passar do tempo, consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas nos professores, gerando um sentimento de frustração e de desencanto com a profissão, que pode levar, até mesmo, ao abandono do magistério.

Diante dos apontamentos de Tardif (2002), compreendemos que considerar a situação funcional dos professores iniciantes, nos processos de planificação e de implementação de ações de formação contínua, também é elemento fundamental para a compreensão e a contextualização de suas necessidades formativas.

Delineado o perfil dos participantes da pesquisa, passamos a apresentar os dados relativos às motivações que levaram os professores a optar pelo magistério, numa tentativa de compreender o sentido que a docência assume em suas vidas e, assim, complementar e aprofundar as informações sobre quem são os sujeitos da investigação.

As motivações dos professores iniciantes para a escolha da docência

Num cenário em que a demanda pela carreira docente, especialmente na educação básica, tem decrescido e questões relativas à atratividade da docência passam a gerar fortes inquietações, compreender as motivações dos professores no que concerne à sua escolha profissional parece ser relevante para a análise de suas necessidades formativas na medida em que nos permite uma aproximação às fontes de satisfação profissional que podem exercer influência sobre a sua decisão em permanecer ou não no magistério.

De acordo com Valle (2006), a opção pela docência repousa sobre algumas lógicas relacionadas com as representações que o professor tem de si mesmo, com os significados atribuídos à sua inserção no mundo do trabalho e com o sentido que a docência assume em sua vida. Segundo a autora, isso significa que as possibilidades de escolha profissional não se vinculam apenas às características próprias da personalidade, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que se vive.

Em nossa pesquisa, ao serem interrogados sobre as razões que os levaram a optar pelo magistério, os professores iniciantes explicitaram um conjunto de motivos que agrupamos em torno de duas categorias principais: de um lado, os **motivos intrínsecos à natureza da profissão docente**, que concentrou sete apontamentos (53,8%); e, de outro, os **motivos extrínsecos à natureza da profissão docente**, com seis indicações (46,2%).

Assim, verificamos que, para esse grupo de professores, **fatores intrínsecos à natureza da profissão**, como o *desejo de trabalhar com crianças* (dois apontamentos), o *prazer de ensinar* (dois apontamentos), a *identificação com a profissão/afinidade com a área de atuação* (dois apontamentos) e a *possibilidade de educar os alunos para o convívio em sociedade* (um apontamento), constituem as principais razões para se tornar professor(a).

De modo geral, esses apontamentos vão ao encontro dos resultados obtidos em pesquisa realizada na França, em 2000, sobre os motivos que levaram professores iniciantes do ciclo inicial do Ensino Fundamental a optar pela docência (OCDE, 2006). Entre as razões mais importantes mencionadas pelos docentes, destacaram-se: o “desejo de ensinar” (cerca de 70%), o “desejo de lidar com crianças” (cerca de 60%) e o desejo de “desempenhar um papel na educação” (cerca de 40%).

Em nosso estudo, o *desejo de trabalhar com crianças* foi citado, no questionário, pelas professoras P_1 e P_8:

Por eu gostar muito de crianças, por ser uma profissão gratificante, pois alfabetizar crianças, ensinar algo novo para elas é muito bom [...]. (P_1, Questionário, grifo nosso)

Sempre senti o desejo de trabalhar com crianças. Aos 16 anos iniciei o Cefam, o que me despertou o interesse pela educação, nos âmbitos infantil e fundamental. (P_8, Questionário, grifo nosso)

Durante a entrevista de grupo, a professora P_8 reafirmou as suas razões para a escolha da docência, reportando-se, mais uma vez, à importância dos estágios para a sua convicção quanto à opção pelo magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

O meu, a princípio, foi a primeira alternativa, que é o desejo de trabalhar com crianças. Eu sempre me identifiquei, sempre gostei de estar próxima de crianças. Foi mais por isso mesmo. E, quando eu comecei a fazer o magistério, eu fui para os estágios e vi que realmente era o que eu gostava, lidar com crianças. Tanto que se fosse para dar aula para gente grande, eu não gosto de falar com gente grande, eu gosto de falar com gente pequena [Risos]. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Os relatos apresentados evidenciam, portanto, a importância da relação afetiva com as crianças para a escolha da profissão docente, o que já fora observado, anteriormente, em estudos realizados por Tardif e Lessard (Tardif, 2002).

Com relação ao *prazer de ensinar*, os dados obtidos na pesquisa revelaram alguns aspectos significativos. A nosso ver, o fato de as professoras P_1 e P_2 mencionarem o prazer de ensinar, particularmente na área da alfabetização, como uma motivação para a docência sugere-nos uma concepção da função e do trabalho docente coerente com as perspectivas defendidas por Roldão (2007) e por Tardif e Lessard (2005).

Segundo Roldão (2007), a especificidade do trabalho do professor define-se pela ação de ensinar, entendida no atual contexto histórico-social como “fazer outros se apropriarem de um saber” ou “fazer aprender alguma coisa a alguém”, numa dimensão que agrega um campo amplo de saberes, para além dos disciplinares.

De acordo com essa perspectiva, o papel do outro adquire centralidade na medida em que a concretização do ato de ensinar, isto é, a aprendizagem, só se realiza mediante a existência do destinatário da ação docente, ou seja, o aluno. Aproxima-se, dessa forma, à concepção de trabalho docente apresentada por Tardif e Lessard (2005), os quais compreendem a docência como um trabalho interativo, desenvolvido *com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos*.

Assim, na visão dos autores supracitados, são as interações cotidianas estabelecidas entre professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem, que dão vida às escolas e, a nosso ver, são essas mesmas interações, expressas pelo desejo de ensinar e de ver o outro aprender, que não só motivaram alguns dos professores iniciantes da pesquisa a escolherem o magistério, como também se revelam fonte de satisfação no trabalho docente, conforme aprofundaremos mais adiante. Observe o excerto a seguir:

Acho incrível quando alguém ensina algo e isso é levado para vida toda. Alfabetizar é maravilhoso, pois o aluno inicia sabendo o básico e sai lendo e

escrevendo, ou seja, é a base que ele precisa para suas conquistas. (P_2, Questionário, grifo nosso)

Na entrevista de grupo, a professora P_2 aludiu, novamente, ao prazer que a alfabetização lhe proporciona e falou sobre a origem de sua opção pela docência, que, segundo ela, se manifestou ainda na infância durante as brincadeiras de “escolinha” com as irmãs mais novas:

[...] foi desde criança. Nas brincadeiras, eu que era a professora. Nós somos em três irmãs e nós brincávamos de escolinha, mas eu só brincava se eu fosse a professora. E eu era a mais velha... [Risos]. “Ah é, eu não sou professora? Então, não brinco”. E era aquela coisa. Brincava com carvão, aquela coisa de eu conseguir ensinar, explicar, entender, eu falava: “Nossa!”. Eu me achava o máximo com aquilo [...]. (P_2, Entrevista de Grupo I)

Nesse aspecto, os resultados de nossa investigação se aproximam, mais uma vez, dos dados encontrados por Tardif e Lessard. Em um de seus estudos, os autores assinalam que vários professores se referiram à origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor (Tardif, 2002).

Ainda com relação aos motivos intrínsecos à natureza da profissão docente, outro dado que nos chamou a atenção refere-se a uma visão do magistério – e sua consequente valorização – como uma atividade que deve contribuir para a sociedade no sentido de preparar os alunos para a sua compreensão e possível transformação, como sugere o relato de P_7:

Escolhi ser professora, porque acredito que educar as crianças com criticidade no mundo que ela vive possibilita entendê-lo e modificá-lo para melhor conviver em sociedade. (P_7, Questionário)

Acerca dessa questão, Valle (2006) afirma que o professor tende a se ver como um agente de transformação social, imbuído de um dever comunitário, voltado para o bem comum. Os relatos dos professores investigados por essa autora apontam nessa direção: “gostaria de contribuir para a formação da cidadania e participar da educação e da sociedade”, “o professor também é responsável pela mudança da sociedade”, “a construção de uma sociedade democrática depende da escola” (Valle, 2006, p. 185).

Conquanto os dados de nossa pesquisa tenham revelado a predominância de *fatores intrínsecos* nas motivações enunciadas para tornar-se professor(a),

verificamos, também, a influência que *motivos extrínsecos à natureza da profissão*, tais como *estabilidade funcional* (um apontamento), *salário* (um apontamento), *questões financeiras* (um apontamento), *possibilidade de conciliar estudo e trabalho* (um apontamento), *existência do curso na cidade onde reside* (um apontamento) e *falta de opção* (um apontamento), exerceram sobre a decisão dos professores iniciantes pelo magistério.

Resultado semelhante foi encontrado por Valle (2006) em estudo acerca das determinações que envolvem a escolha da carreira docente. Nesse estudo, a autora constatou que certas características da profissão, entre as quais a *estabilidade* e os *salários*, foram algumas das razões que motivaram os professores investigados a optar pelo magistério.

A questão salarial, associada aos benefícios oferecidos pela profissão, também compareceu em pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), sendo mencionada por 6% dos professores como uma das motivações para a docência. Não deixa de ser interessante que, num contexto onde as questões relativas à profissionalização da carreira docente, particularmente no que diz respeito às condições do exercício profissional, vêm sendo amplamente debatidas e reivindicadas (senão nas políticas educacionais ao menos na literatura concernente à área), manifestações quanto à remuneração e à empregabilidade sejam explicitadas pelos professores entre as razões para a opção pelo magistério.

Esse é um aspecto que, a nosso ver, mereceria ser aprofundado em estudos posteriores, dada a influência que, conforme indica o relatório da OCDE (2006), os salários e as oportunidades de emprego têm sobre a atratividade da carreira docente não apenas no que tange à escolha de se tornar professor como também à decisão de retornar à docência, após uma interrupção, e de permanecer nela. Afinal, como veremos mais adiante, a questão salarial constitui um dos elementos que, segundo as professoras iniciantes de nossa pesquisa, lhes traz insatisfação na profissão docente.

Quanto aos fatores extrínsecos, é interessante também destacar a resposta da professora P_5 no questionário, onde ela registra ter escolhido a docência por um motivo prático, qual seja a existência do curso de Pedagogia em sua cidade, o que evitaria o deslocamento talvez necessário caso ela optasse por outro curso:

Porque foi um curso que abriu na cidade, então para não precisar viajar, optei pelo mesmo. (P_5, Questionário)

Nessa mesma direção, pesquisa realizada por Godoy e Scalzitti (1999) sobre o destino ocupacional dos egressos do curso de Pedagogia da UNESP, câmpus

de Rio Claro – SP, revelou, entre as razões que levaram esses sujeitos a optarem pelo referido curso, questões relativas à gratuidade, ao horário e à proximidade da cidade onde residiam, quando não nela própria. Observe este fragmento:

Estava ainda fazendo o Magistério quando soube que poderia prestar o vestibular. Prestei para ver como era e passei. Resolvi iniciar o curso. No entanto, *só optei por Pedagogia, pois era em Rio Claro (próxima à cidade de Limeira, onde moro) e o curso noturno.* (Godoy; Scalzitt, 1999, p. 35, grifo nosso)

Entretanto, na entrevista de grupo, o depoimento da professora P_5 trouxe dados novos à investigação, os quais nos permitiram ampliar a discussão sobre as razões que a levaram à escolha do curso de Pedagogia, para além de um motivo meramente prático. Em seu relato, P_5 falou sobre a influência que a realização de um trabalho voluntário com crianças, em uma instituição não governamental, teve sobre a sua decisão de cursar Pedagogia, pois, até então, ela jamais havia pensado em ser professora:

Então, eu também nunca tinha pensado em fazer Pedagogia. Nunca. Eu queria fazer Direito, qualquer outra coisa, mas Pedagogia não. [Risos]. *Aí eu comecei a fazer um trabalho voluntário* numa instituição que tem aqui em Rancharia, no Lar Francisco Franco. ***E eu comecei a trabalhar com crianças e eu gostei.*** Foi quando abriu a faculdade aqui. *Então, eu prestei, passei e fiz Pedagogia. Daí comecei a trabalhar. Mas nunca pensei em ser professora.* (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Dessa maneira, seu relato revela a importância da relação afetiva que ela estabeleceu com as crianças como motivação para a docência, corroborando, uma vez mais, os resultados dos estudos realizados por Tardif e Lessard (Tardif, 2002).

Os dados obtidos na pesquisa permitiram-nos perceber, ainda, um paradoxo existente entre *opção* e *necessidade* nas motivações enunciadas pelos professores iniciantes. Assim, se para alguns professores, como P_6 e P_9, que afirmaram ter escolhido a docência por identificação com a profissão, a carreira docente parece ter se mostrado, de alguma forma, atrativa; para outros, como a P_3, a opção pelo magistério teria decorrido da impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, devido a circunstâncias diversas, como, por exemplo, a falta de tempo e de recursos financeiros. Nessa conjuntura, torna-se pos-

sível a leitura de que a opção pelo curso de Pedagogia – a distância – tenha se apresentado, de certo modo, como *necessária* para a professora P_3, uma vez que lhe possibilitava a conciliação entre o estudo e o trabalho:

Sempre quis fazer Direito, mas por questões financeiras e falta de tempo escolhi Pedagogia e por ser um curso a distância daria para conciliar com meu trabalho [...]. (P_3, Questionário)

Nesse sentido, a escolha de P_3 não teria ocorrido como forma de realizar um projeto profissional previamente estabelecido, mas como a alternativa mais viável dentro de sua realidade. Como afirmam Lapo e Bueno (2003, p. 76, grifo nosso): “Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a *alternativa possível e exequível* do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”.

Todavia, ainda que a docência não fosse a ocupação inicialmente almejada por P_3, seu relato permite-nos inferir que, posteriormente, essa professora conseguiu estabelecer vínculos com a profissão, iniciando um processo de identificação com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de busca por satisfação no trabalho docente: “[...] Hoje percebo que me identifico muito com a área que escolhi.” (P_3, Questionário).

Esse processo posterior de identificação com a docência nos anos iniciais também foi sugerido pelos depoimentos de P_3 na entrevista de grupo. Nesta, porém, a professora iniciante trouxe, ainda, outros elementos de sua história de vida, que não foram apresentados no questionário, para justificar a sua escolha pelo magistério. Assim, pautando-se em suas experiências prévias com o ensino em outras áreas, como a música e a informática, e na proximidade com o cotidiano escolar que o seu trabalho anterior lhe proporcionara, a professora P_3 falou sobre a existência de uma afinidade com a profissão docente:

[...] quando eu era criança, novinha, eu estudei bastante tempo aula de piano. Eu estava quase no final do curso e a minha professora estava saindo da profissão, ela não estava mais querendo. Ela passou num concurso de pós e então ela deixou as turminhas de crianças menores para eu ensinar. Depois [...] eu comecei com informática na escola onde eu estudei. Também terminei todos os cursos que tinha e meu professor me convidou para ajudá-los a dar aulas pra minha escola. [...] Depois desse período eu acabei comprando a escola dele. [...] Depois foi indo. Então, eu senti vontade de fazer letras ou fazer direito ou serviço social. Acabei prestando vestibular para serviço so-

cial [...] mas não quis fazer porque ia atrapalhar as minhas aulas de informática. [...] Depois, quando eu já não conseguia conciliar o serviço com o horário de estudar, surgiu a faculdade a distância lá em Iepê e eu falei: “Ah, bom, está na área”. Ainda mais que *eu estava trabalhando com crianças, eu estava trabalhando com projetos pela prefeitura, eu estava sempre em HTP, sempre em reuniões com os professores e eu falei: “Ah, vou fazer essa faculdade”, que estava mais acessível, mais fácil pra mim. E então eu consegui concluir. Acho que foi mais afinidade e mais a facilidade também pelo curso porque era meio difícil, ou eu estudava, ou eu trabalhava na profissão que eu tinha. Então, eu tive que fazer essas escolhas.* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifos nossos)

Sobre as motivações para a escolha da docência, gostaríamos de pontuar, ainda, algumas contradições percebidas entre as respostas obtidas a partir dos dois instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

A professora P_4, por exemplo, afirmou, no questionário, que escolheu o magistério por *falta de opção*. Contudo, no transcorrer da entrevista, seus depoimentos apontaram um conjunto de motivações que, de modo algum, remetem à mera ausência de outras possibilidades profissionais. Muito pelo contrário, sua história de vida revela convicção na escolha pela docência, bem como persistência e determinação diante das dificuldades que ela enfrentou para concretizar o seu projeto profissional, como descreve o trecho a seguir:

Eu já tinha decidido que eu queria ser professora porque eu conheço uma pessoa que é professora e eu a acho uma professora maravilhosa. Tanto que ela é madrinha da minha filha e eu quero que minha filha seja igualzinha a ela. [Risos]. Então, eu entrei no magistério, e eu fiquei grávida. Fiz o primeiro ano de magistério grávida, mas quando a minha filha nasceu, eu não consegui terminar o magistério. E era o último ano que tinha o magistério aqui na cidade, em Rancharia. Depois, era só em Prudente. Então, eu tive que abandonar o magistério e fiz o colegial normal depois de um ano que a minha filha nasceu. Mas eu sempre quis ser professora, sempre gostei muito de criança, de lidar com criança. Então, quando minha filha estava com dois anos, eu resolvi voltar porque eu tinha terminado o colegial, e eu resolvi fazer. Aí abriu a faculdade aqui porque, para mim, viajar ficou inviável porque eu tinha uma filha pequena. Então eu fiz aqui mesmo na Fran [Faculdade Ranchariense]. E foi assim. (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso).

Nesse trecho, quando a professora P_4 fala sobre o seu desejo de trabalhar com crianças, observamos, novamente, a influência da relação afetiva com as crianças como motivação para a opção pelo magistério, já sinalizada nos relatos de P_1, de P_5 e de P_8. Porém, encontramos um elemento novo, qual seja, a figura do “mestre-modelo” (Mariano, 2006a) que, nesse caso, não corresponde a um professor da escolarização pregressa, mas a uma professora experiente, admirada por P_4, com quem ela mantinha vínculos em sua vida pessoal e que influenciou, de forma significativa, a sua escolha profissional.

Outra contradição foi percebida nas respostas emitidas por P_6. Enquanto, no questionário, ela se limitou a dizer que escolheu ser professora por se identificar com a profissão, seu depoimento, na entrevista de grupo, sugeriu outras razões:

Bom, não foi minha primeira opção dar aula. Eu queria fazer serviço social, até cheguei a prestar, só que era muito longe. Eu prestei na UNESP. Na época, eu tinha 17 anos e meus pais colocaram muitas barreiras para me impedir. Depois, eu prestei psicologia. Passei na primeira também. Daí, fui [opção pela Pedagogia] pelo número de vagas, pelas cotas... [Risos]. Mas eu gostava já, mas não foi minha primeira opção. Gostava de ensinar. Até cheguei a dar aula particular durante o ensino médio porque eu gostava muito de literatura e eu sempre dei aula de literatura particular. Eu gostava muito de dar, mas, até então, não era isso o que eu queria. *Mas, depois que eu entrei, eu comecei a gostar. Uma coisa assim que não foi: “Ah, vou fazer”, mas eu comecei a me identificar ao longo do curso.* (P_6, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A fala de P_6 assemelha-se aos relatos de P_3 no sentido de que, em ambos os casos, a opção pelo magistério teria decorrido, inicialmente, da impossibilidade de concretizar outros projetos profissionais. Diante de circunstâncias adversas, o curso de Pedagogia constituiu a opção mais viável para P_6, tendo em vista a sua localização, o número de vagas e as cotas existentes. No entanto, assim como o fez P_3, a professora P_6 buscou em sua trajetória de vida elementos que a aproximassem à docência, referindo-se ao prazer que sentia ao ensinar literatura durante as aulas particulares que ministrava quando ainda cursava o Ensino Médio. Nesse aspecto, seus relatos convergem com os resultados de estudos realizados por Tardif e Lessard, nos quais os professores também relataram experiências escolares importantes e positivas, como o prazer que tinham em ajudar os outros alunos da sala, como um fator que os impulsionou à escolha pela carreira docente (Tardif, 2002).

Por fim, a professora P_6 relatou que, apesar de o magistério não ter sido a sua primeira opção profissional, ela passou a se identificar com a docência ao longo do curso de formação inicial:

[...] Uma coisa assim que não foi: “Ah, vou fazer”, mas *eu comecei a me identificar ao longo do curso*. (P_6, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Esse processo ulterior de identificação com a profissão, já sinalizado pela professora P_3, também ocorreu com P_7. Porém, neste último caso, a professora afirmou que a identificação não se deu *durante* o curso de formação, mas *após a sua inserção profissional* no trabalho docente:

[...] durante o curso, eu não me identifiquei muito. [...] Mas, hoje, no decorrer do ano inteiro, eu adorei dar aula e espero continuar. (P_7, Entrevista de Grupo II)

Esses relatos sugerem-nos que a escolha pela docência nem sempre ocorre anteriormente ao curso de formação inicial, mas pode se dar no transcorrer desse processo formativo, do que resulta a importância que ele assume na construção da identidade profissional de cada professor, ajudando a consolidar as suas certezas quanto à opção profissional realizada.

Os dados apresentados deixam-nos, porém, alguns questionamentos acerca da dinâmica do processo de escolha profissional. Particularmente, no que se refere às motivações enunciadas por P_3 e por P_6, ficam algumas perguntas: Será que a existência de uma afinidade anterior com a docência, sugerida pelas experiências de vida, escolares e extraescolares, dessas professoras iniciantes representa, de fato, um elemento que influenciou, previamente, a sua opção pelo magistério? Ou será que, diante das impossibilidades profissionais vividas, a busca por essa afinidade não seria uma tentativa das professoras de justificar para si mesmas – e para os outros – as suas escolhas e, nelas, encontrar satisfação?

Para Valle (2006, p.181):

Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada à profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação.

Em síntese, o conjunto das informações coloca em evidência a importância da história de vida dos professores, em particular das experiências que marcaram a sua socialização primária e escolar, para a compreensão do sentido de sua escolha pela docência. Como vimos, foram muitas e variadas as motivações que levaram os professores iniciantes a optar pelo magistério e estas refletem tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos à natureza da profissão docente, os quais se articulam entre si segundo uma lógica que nem sempre é linear. Nessa perspectiva, entendemos que, de modo geral, a escolha pela carreira docente não se deu de forma aleatória para esse grupo de professores iniciantes, mas configura um processo complexo, ambíguo e multifacetado, que envolve um conjunto de possibilidades e de impossibilidades profissionais.

O período inicial da docência: as dificuldades dos professores iniciantes

Eu acho que é a teoria que a gente aprende na faculdade. Na faculdade, todo mundo é perfeito. A gente lê e fica tudo encantado, não é? “Ah, porque eu vou fazer isso, vou fazer assim, não sei o quê...”. Daí, quando você vai para a realidade, o que você encontra é isto. E acho que dá aquele “baque”, não é?

(Professora P_5, Entrevista de Grupo II)

Este segundo eixo da análise tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos na pesquisa com relação às dificuldades, preocupações e sentimentos que os professores vivencia(ra)m no período de sua inserção profissional no exercício da docência. Procuramos, também, abordar as suas perspectivas quanto à permanência (ou não) na profissão docente e os aspectos que lhes trazem satisfação e insatisfação no magistério.

No questionário, ao serem interrogados sobre as principais dificuldades que enfrentaram no início da carreira docente, os professores explicitaram um conjunto de problemas envolvendo questões relativas aos seguintes aspectos:

Tabela 5 – As dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no magistério

Categorias	Frequência	Percentual
O processo de ensino-aprendizagem	4	28,6
Os pais dos alunos	4	28,6
A falta de apoio/orientação da equipe gestora da escola	3	21,5
Os alunos	1	7,1
A ausência de recursos materiais	1	7,1
A falta de experiência	1	7,1
Total	14	100,0

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 14 apontamentos

Pergunta aos professores: *Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?*

Apesar de compreendermos que as dificuldades que compõem cada uma das categorias arroladas na Tabela 5 se articulam entre si, optamos por apresentá-las separadamente, estruturando-as em torno de subitens, a fim de facilitar a organização, a descrição e a análise dos dados. Apenas a última categoria, concernente à **falta de experiência**, não será discutida em um subitem à parte, pois entendemos que ela permeia, necessariamente, todas as demais categorias, visto que estas se referem a dificuldades de professores que estão iniciando a carreira docente e, por essa razão, ainda são inexperientes no exercício da docência.

Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem

No âmbito das questões que envolvem o **processo de ensino-aprendizagem**, os professores iniciantes registraram, no questionário, dificuldades como: *adequar os conteúdos aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos* (um apontamento) e *às diferentes séries em que lecionam* (um apontamento), *preparar aulas significativas para os alunos* (um apontamento) e *lidar com a quantidade e a diversidade de conteúdos a serem ensinados em sala de aula* (um apontamento).

De modo geral, esses dados coincidem com os apontamentos de Lima et al. (2007) que indicam as questões relativas à aprendizagem dos alunos como a campeã das dificuldades sentidas pelos professores no início da carreira docente. Referências a essas dificuldades também podem ser encontradas em Veenman

(1984), Vonk (1983), Corsi (2002), Ferreira, L. (2005), Guarnieri (1996), Marcelo García (1999b), Monteiro Vieira (2002), Rocha (2005) e Silveira, M. (2002).

Ao mencionar a dificuldade em *adequar os conteúdos aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos*, percebemos a preocupação da professora P_1 em atender, satisfatoriamente, às necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, tendo em vista a heterogeneidade do grupo:

Adequar o conteúdo para as diversas fases da criança, pois dentro de uma sala de aula as crianças não são todas iguais e não aprendem da mesma forma. (P_1, Questionário)

Essa preocupação também compareceu no relato da professora P_7, na entrevista de grupo, onde ela explicitou a dificuldade em organizar o seu trabalho, tendo em consideração os diferentes níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram. Segundo Veenman (1984), o trabalho com as diferenças individuais dos alunos seria uma das principais dificuldades encontradas pelos professores no período inicial da carreira docente.

Em suas falas, algumas professoras iniciantes associaram a essa dificuldade os sentimentos de medo e de insegurança que experimentaram em suas primeiras experiências profissionais na docência, conforme mostra o depoimento de P_7:

Devido à demanda de conteúdos que você tem que trabalhar. E nem todos estão no mesmo nível de aprendizagem. Então, você tem que acabar achando um meio de que cada um aprenda nem que for um pouco daquilo que você espera que ele aprenda. Então, dá medo, dá insegurança. Como, no caso, foi meu primeiro ano, você não sabia que rumo tomar. (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

No questionário, essa mesma professora relatou que, apesar de estar feliz por ter ingressado no magistério, sentia que lhe “[...] faltava experiência para lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem que cada aluno possuía”. Nessa mesma direção, P_4 referiu-se, também no questionário, ao sentimento de medo que experimentou ao começar a dar aulas, “*pois não tinha noção de como ensinar e lidar com tantas crianças juntas*”.

De acordo com Marcelo García (1999b), o início da docência representa não só uma oportunidade para aprender a ensinar, mas, também, uma etapa em que o professor experimenta transformações de âmbito pessoal, destacan-

do-se características como a insegurança e a falta de confiança em si mesmo. Também, para Tardif (2002), os primeiros anos de profissão configuram um período crítico da carreira docente, marcado por intensas aprendizagens que suscitam expectativas e sentimentos fortes – às vezes, até mesmo contraditórios – nos novos professores. Ainda, conforme Huberman (1995), na fase de “entrada na carreira”, destacam-se sentimentos como a insegurança, a preocupação e a ansiedade decorrentes da inexperiência e da complexidade da função que os novos docentes passam a exercer. Nesses aspectos, observamos, portanto, que os dados obtidos em nossa investigação vão ao encontro das indicações presentes na literatura.

Verificamos, ainda, que as dificuldades dos professores iniciantes em atender às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos também compareceram em investigações realizadas no contexto brasileiro, particularmente em municípios do interior do estado de São Paulo.

Na pesquisa de Guarnieri (1996), por exemplo, realizada na cidade de Araquara, a professora iniciante, participante do estudo de caso, demonstrou dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido, simultaneamente, com dois grupos de alunos que apresentavam níveis bastante distintos de aprendizagem: um pequeno grupo de crianças com maiores dificuldades, para as quais ela organizava atividades mais simples, e os demais alunos da sala que realizavam outras atividades.

Também, no estudo de Corsi (2002), situações difíceis envolvendo o acompanhamento individualizado dos alunos foram relatadas pelas duas professoras iniciantes, Marisa e Alice³, que trabalhavam em escolas públicas da rede municipal de São Carlos. No caso de Marisa, apesar de ela não ter indicado como uma dificuldade, ela relatou que não era fácil fazer o acompanhamento de todos os alunos. Diante disso, a estratégia utilizada pela professora envolvia o planejamento de atividades que, ora atendiam às necessidades de aprendizagem específicas de um determinado grupo de alunos, ora as de outro. Já no caso de Alice, Corsi (2002) destacou, entre as dificuldades enfrentadas pela professora iniciante, a falta de tempo para dedicar-se aos alunos que apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem. Para lidar com essa situação, Alice procurava aproveitar o tempo que os alunos despendiam na cópia de atividades da lousa para realizar os atendimentos individualizados. Outra tática utilizada pela professora assemelha-se à estratégia empregada pela docente do estudo de Guarnieri (1996), que buscava desen-

3 Nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora com o intuito de preservar o anonimato das professoras.

volver diferentes atividades conforme as necessidades específicas de aprendizagem de cada grupo de alunos.

Entre as diversas situações difíceis vivenciadas em seu primeiro ano de atuação docente, em uma escola localizada na periferia de São Carlos, Monteiro Vieira (2002) também se referiu, em seu auto estudo, à dificuldade em atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Ainda, semelhantemente ao que ocorreu em nossa pesquisa, a professora-pesquisadora associou a essa dificuldade o sentimento de insegurança:

[...] A insegurança por não conseguir prever o tempo que levaria cada atividade, por não ter ideia do tempo que cada aluno gastaria para desenvolvê-la ou do quanto cada um seria capaz de produzir, por não saber o que fazer com o tempo ocioso daqueles que terminavam muito antes dos demais [...]. (Monteiro Vieira, 2002, p.100)

Problemas relativos à aprendizagem dos alunos, expressos na dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, também foram encontrados no estudo de Rocha (2005), realizado em uma escola pública da rede municipal de São Carlos. Segundo a pesquisadora, essa teria sido a maior preocupação enfrentada pela professora iniciante Carmem,⁴ que participou da investigação:

Aí então, começam as preocupações com **as dificuldades de cada um**, o que ele precisa, aquela ansiedade. [...] **As preocupações passam a ser aquelas mais pertinentes a esse processo, essa busca de como resolver as questões.** No diário, me refiro à **dificuldade em trabalhar com a disparidade do desenvolvimento**, é essa questão: um já sabe escrever, já quer coisas novas, você então não tem problemas desse tipo com ele e o outro lá que não sabe o que é a e o que é b. **Aprender a trabalhar com isso também foi um desafio.** (Rocha, 2005, p.91, grifo do autor)

Concordamos com Rocha (2005) quando ela afirma que a dificuldade em atender às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos precisa ser analisada para além da dificuldade individual do professor iniciante, pois denuncia, na verdade, uma dificuldade das próprias instituições escolares no que

4 Nome fictício atribuído pela pesquisadora para preservar o anonimato da professora participante da pesquisa.

se refere às suas condições físicas, estruturais e organizacionais. Afinal, como esperar que, com aproximadamente trinta e cinco alunos por sala, um professor consiga atuar nas necessidades específicas de cada um deles?

Já no estudo de Pizzo (2004), também realizado em uma escola pública do município de São Carlos, a dificuldade em lidar com as diferenças individuais dos alunos, embora presente, assumiu uma expressão diferente na fala das professoras experientes, quando elas se reportaram ao trabalho que desenvolviam com as classes multisseriadas das fazendas no período em que ingressaram no magistério. Uma das professoras entrevistadas pela pesquisadora afirmou: “Olha, eu tinha que dar quatro séries no mesmo dia! 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.” (ibidem, p.44).

A partir desse dado, Pizzo (2004, p.65, grifo nosso) trouxe uma discussão sobre o Regime de Progressão Continuada, implantado no Estado de São Paulo, traçando um paralelo entre as salas multisseriadas de antigamente e as salas que encontramos, hoje, em nossas escolas públicas:

As salas multisseriadas, que eram frequentes na zona rural em décadas passadas, parecem com algumas de nossas salas que podemos encontrar hoje, nas nossas escolas, principalmente depois da implantação da Progressão Continuada. *Como consequência da “tradução” dessa proposta, atualmente, um professor também encontra, com bastante frequência, em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes níveis de aprendizagem, os quais, na forma de organização escolar seriada, estariam provavelmente, em diferentes séries. Tais professores têm que se desdobrar para dar conta de todos os alunos [...].*

Em nossa investigação, a temática da Progressão Continuada foi mencionada por apenas uma das professoras iniciantes, sendo apontada como um dos aspectos que dificultam o trabalho docente na escola pública atual:

[...] Um outro fator que posso aqui citar é a progressão continuada; no meu caso, que sou professora de um 5º ano, tenho na mesma sala, alunos que produzem ótimos textos, tem um raciocínio lógico-matemático próprio para essa sala, compreendem fenômenos naturais e também alunos que mal sabem escrever o próprio nome ou conhecem os numerais. (P_8, Questionário)

Outra dificuldade citada pelos professores iniciantes de nosso estudo foi *adequar os conteúdos à série em que eles leciona(va)m*, como mostra o registro de P_5:

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

Durante a entrevista de grupo, a professora P_5 fez alusão, novamente, à dificuldade em organizar e sequenciar os conteúdos e decidir sobre o que é importante ser ensinado para o ano específico em que leciona. Essa preocupação parece ter sido tão significativa para essa docente que foi por ela sinalizada como a primeira referência que vem à sua mente ao pensar em um “professor iniciante”. Observe esse excerto:

P_5 – *A primeira coisa que eu pensei foi o que eu tenho que passar para essa série. Porque, na faculdade, a gente não é preparada para isso: esse conteúdo para essa série. Você chega numa série, que você não sabe qual você vai pegar, por exemplo, eu peguei segundo ano, então eu pensei: “O que eu vou dar? Que conteúdo para essa série?”*

P_7 – *Que sequência, não é? Porque você tem muita teoria, mas você não tem uma sequência didática. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)*

Essa dificuldade também compareceu nos apontamentos da professora Carmem, participante da pesquisa de Rocha (2005, p.96), que mencionou como um dos aspectos para onde deveria direcionar a sua preocupação, no início do ano letivo, as decisões relativas à “melhor sequência do que e do como fazer”. Dificuldade semelhante foi assinalada por uma das professoras do estudo de Guarnieri (1996, p.59): “Eu não tinha direções, não sabia o que era bom, o que era pertinente não só para a classe, eu me perdia no próprio ritmo”.

Com relação aos conteúdos, as professoras iniciantes de nosso estudo ainda teceram críticas bastante contundentes às instituições escolares, denunciando a existência de uma preocupação exacerbada com a quantidade de conteúdos a ensinar em detrimento da qualidade da aprendizagem dos alunos. Acompanhe o diálogo a seguir:

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

P_4 – *Só papel, papel, papel, conteúdo, papel...*

P_8 – *O negócio é, assim, você tem que falar que está fazendo muito, só que não está fazendo nada.*

P_2 – *Quantidade. Porque você está vendo um aluno que tem dificuldade...*

P_6 – Só que tem que dar conta do conteúdo. É conteúdo. E esse ano foi uma loucura aqui em Rancharia.

P_4 – Eu ainda não dei conta do livro, mas tem que dar conta do livro até tal mês.

P_6 – Eu acho que querem pôr tanta coisa. Igual, às vezes, você dá um conteúdo e você vê que a sala não deu conta. “Ah, vou dar mais atividade”, mas você não pode dar atividade porque você tem um monte de coisa para dar, entendeu?

P_8 – Então, você só passa, é só pincelada, entendeu? Só para enganar e falar que deu. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Nesse contexto, as professoras relataram sentirem-se, muitas vezes, frustradas ao verem a aprendizagem dos alunos ser comprometida sem que tenham condições de agir de forma diferente diante das cobranças que lhes são feitas pela escola:

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

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

P_2 – *Você se sente mal.* Você fala assim “Gente!”, *mas você vai fazer o quê?*

P_8 – É, eu também penso assim.

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

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

Esses dados sugerem uma forte aproximação às experiências e aos sentimentos vividos pela professora do estudo de Rocha (2005, p.116) que, frente à dificuldade em desenvolver um trabalho mais direcionado para o grupo de alunos que necessitava de uma intervenção mais sistemática para progredir na aprendizagem, fez a seguinte colocação: “É um trabalho, no meu ponto de vista, ficava a desejar, porque eu não conseguia, não tinha condições de fazer com eles o que exatamente eu queria fazer, aprofundar mais isso, intensificar mais essa atividade para desenvolver o andamento deles”.

Esse sentimento de frustração também foi compartilhado por Silveira, M. (2002, p.139), em seu autoestudo, quando ela se referiu às condições adversas do trabalho docente: “O outro lado da moeda, também somos nós que experi-

mentamos: a frustração de nem sempre poder proporcionar o melhor às nossas crianças, pois mesmo sabendo de nossas condições, temos um desejo imenso de mudar tal situação e nem sempre é possível!”.

As informações obtidas em nossa pesquisa revelaram, então, a percepção das professoras iniciantes de que, nessa conjuntura, a função docente é, equivocadamente, associada à tarefa de “dar conta do conteúdo”, a despeito da qualidade do que é aprendido pelos alunos:

Pensam que aprender é dar conta do conteúdo. Então, assim, sua principal função não é ensinar, é dar conta do conteúdo. (P_6, Entrevista de Grupo I)

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

Conquanto as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem tenham comparecido como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores no início da carreira docente, chamou-nos a atenção o fato de não serem explicitadas, em nosso estudo, dificuldades relacionadas propriamente ao domínio dos conteúdos. Como afirmou a professora P_8:

Com os conteúdos eu não tive dificuldades porque eu sempre procuro, eu pesquiso bastante para preparar as aulas. (P_8, Entrevista de Grupo I)

Cumpramos ressaltar, porém, que o **domínio dos conteúdos** foi indicado, no questionário, como um dos principais saberes necessários ao exercício da docência, juntamente com o **saber que a profissão exige aperfeiçoamento, capacitação e estudos contínuos** e o **amor/gostar daquilo que faz**, tendo recebido cada uma dessas categorias quatro (16%) dos vinte e cinco apontamentos dos professores iniciantes nesse quesito.⁵

5 Cf. Tabela 7 – Os saberes necessários à docência, segundo os professores iniciantes (Apêndice C).

Com o intuito de aprofundar os dados relativos aos saberes considerados necessários para ser professor(a), questionamos as docentes, nas entrevistas, acerca do saber de que elas mais sentiram falta quando começaram a dar aulas. Nesse momento, algumas professoras, como a P_3 e a P_7, citaram o domínio dos conteúdos. A professora P_5, por sua vez, trouxe um elemento novo à discussão, aludindo à sua dificuldade quanto ao “saber ensinar”, frente à qual a professora P_3 manifestou concordância, como revela esse diálogo:

P_5 – O meu é diferente o saber. Foi saber ensinar. É tão difícil você saber ensinar. Porque você saber aquele conteúdo é fácil, mas você saber passar de forma que a criança entenda é muito complicado, é muito difícil, gente!

P_3 – Também. É muito complicado! É muito difícil!
(Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Diante disso, na tentativa de elucidar o que as professoras iniciantes realmente queriam dizer ao explicitarem o “domínio dos conteúdos” como um saber do qual sentiram falta no início da carreira docente, apresentamos a elas o seguinte questionamento:

Pesquisadora – Então, quando vocês falaram do domínio dos conteúdos, é o domínio do conteúdo ou como trabalhar o conteúdo ou...?

P_7 – Os dois.

P_3 – É, os dois.

Pesquisadora – E você, P_5, foi mais como trabalhar?

P_5 – É, como fazer a criança aprender, como fazer entender, como ensinar.

P_3 – É, como ensinar o conteúdo.

Pesquisadora – Com o conteúdo em si você não teve muita dificuldade?

P_5 – Não, também [Risos].

P_3 – Você sabe o conteúdo, mas como lidar com aquele conteúdo para fazer a criança entender...

P_5 – Porque tem coisa que você faz mecanicamente, igual à continha, por exemplo, de emprestar. Você faz porque você sabe. Agora, você explicar para ele que você está tirando a dezena é muito difícil [...].

(Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Apesar da ambiguidade que parece permear o significado atribuído ao “domínio dos conteúdos”, ora associado ao *conhecimento do conteúdo em si*, ora entrelaçado ao *como ensinar o conteúdo*, os relatos apresentados sugerem-nos

que as dificuldades das professoras iniciantes se deram mais na forma de trabalho com os conteúdos do que com o domínio ou a compreensão deles.

Essa inferência ganha sustentação, ainda, frente às indicações feitas pelas professoras ao final de uma das entrevistas de grupo quando solicitamos que, individualmente, elas respondessem à questão: “*Como professora iniciante, o que você espera da formação contínua?*”. Nesse momento, verificamos que as docentes fizeram menção, exclusivamente, ao “saber ensinar”, assinalando a aprendizagem das diversas maneiras de ensinar determinados conteúdos aos alunos. Trata-se, portanto, do “como” ensinar – expressão que, por diversas vezes, se repetiu em suas falas, conforme demonstram os trechos a seguir:

Ah, no meu caso, é ter o domínio maior dos conteúdos para poder *achar meios para que os alunos aprendam* e que seja significativo, e não aquela coisa atropelada, em que só alguns aprendem e outros ficam à deriva. Então, acho que é isso. *Você, a cada dia, se aperfeiçoar, cada dia você achar meios para poder ensinar melhor.* Eu acho que é isso. (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

É uma forma de a gente estar buscando essa formação para que a gente possa interpretar melhor, não é? Porque, como a gente estava comentando, é difícil a gente entender **como** eles pensam. Então, *através dessas formações, capacitações, para que a gente possa interpretar melhor, saber ensinar de uma forma diferente [...].* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Porque *isso falta para a gente: maneiras de ensinar.* Porque a gente vê muita teoria: “Ah, o professor precisa disso. Precisa buscar aula assim, assim”, *mas não fala “como”.* Que aula? *Que maneira eu posso ensinar?* Eu gosto de ver isso, coisas novas. (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

P_5 – Mas “**como**”? “**Como?**”

P_3 – A gente precisa de uma base para poder dar a disciplina.

P_5 – “**Como?**” E como preparar para os diferentes níveis? É isso a dúvida que a gente tem. Saber que a gente tem que dar, a gente sabe. Mas *o que a gente queria é saber “como”.* *Essa formação mais voltada para o conteúdo e “como” ensinar, não é?* (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Essa inferência vai ao encontro dos resultados do estudo de Corsi (2002), em que foi constatada a quase inexistência de indicações de dificuldades com a compreensão do conteúdo como um dado comum ao trabalho das duas professoras iniciantes, Marisa e Alice. Segundo a autora, nos relatos e registros das professoras, as dificuldades estariam mais relacionadas com o modo de trabalhar os conteúdos do que com o domínio deles.

Nossos dados aproximaram-se, também, dos achados do estudo exploratório de Guarnieri (1996) que apontaram como uma das dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes a forma de lidar com os conteúdos escolares, em detrimento de sua compreensão:

Em todos os depoimentos, elas não mencionaram a falta de compreensão dos conteúdos. A maioria deles não levantou questão alguma referente aos conteúdos escolares em si, mas apontou problemas quanto à organização, no sentido de identificar o momento adequado para passar de um tópico a outro, isto é, de ter algum indicador seguro para ter condição de ir adiante com a matéria. (Guarnieri, 1996, p.58)

De modo semelhante, Rocha (2005) afirma que, apesar de a professora Carmem demonstrar preocupação com a aprendizagem dos alunos, não houve em seus registros indicações de dificuldades com o conteúdo a ser ensinado. Isso porque, segundo a professora iniciante, sua formação teria lhe garantido o domínio dos conteúdos, bem como a segurança necessária para preparar as atividades escolares – aspecto este que, por sua vez, destoa dos resultados de nossa pesquisa:

Eu vim com uma formação que me dava segurança em relação aos conteúdos. Então se eu tenho que dar uma aula de Matemática, ensinar multiplicação, eu sei que é só buscar que eu vou conseguir preparar alguma coisa para ele entender a multiplicação, **porque as metodologias, durante o curso de pedagogia, deram uma boa base.** [...] **Não é que não houvesse preocupação com o conteúdo, mas para mim, o conteúdo eu tinha domínio [...].** (Rocha, 2005, p.195, grifo do autor)

O conjunto dos dados apresentados revela, portanto, a importância conferida pelas professoras iniciantes ao saber denominado por Shulman (1986) de “conhecimento pedagógico da matéria”. Segundo o autor, esse tipo de conhecimento vai além do conhecimento do conteúdo em si, envolvendo a dimensão do conhecimento do conteúdo para o ensino, que se articula na confluência entre o conhecimento do conteúdo da matéria que se ensina e os procedimentos didáticos, isto é, as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível a outros. Assim, com base nessas informações, podemos inferir que o “conhecimento pedagógico da matéria”, ou seja, a forma como o professor transforma o conteúdo da matéria em conteúdo “ensinável”, repre-

senta uma necessidade de formação contínua para o grupo de professoras participantes de nossa pesquisa.

Cumprе destacar, porém, que o fato de as docentes iniciantes não terem especificado maiores dificuldades com a compreensão dos conteúdos em si apresenta-se como um dado bastante intrigante – e, no mínimo, questionável – frente aos resultados de estudos realizados sobre os cursos de formação de professores, os quais têm atestado a pouca importância por eles conferida aos conteúdos específicos das várias disciplinas que compõem a Educação Básica. A esse respeito, Gatti et al. (2010b, p.132) concluíram, a partir de uma análise dos cursos de formação de professores no Brasil, que

[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física) são tratados esporadicamente nos cursos de formação, e, na maioria dos cursos analisados, são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Particularmente, com relação aos cursos de licenciatura em Pedagogia, Gatti et al. (2010b) verificaram, nesse mesmo estudo, que as disciplinas referentes à formação profissional específica, presentes nos cursos analisados, apresentavam ementas que registravam de forma muito incipiente a preocupação com o “o quê” e com o “como” ensinar.

Assim, se os conteúdos que compõem o currículo deles, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm sido abordados de maneira tão frágil e superficial nos cursos de formação inicial, como revelam as pesquisas, não é contraditório que as professoras polivalentes, ao iniciarem a docência, não explicitem maiores dificuldades quanto ao domínio desses conteúdos?

Uma possível explicação para essa contradição pode ser encontrada em Barreto (2010). De acordo com a autora, historicamente, os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais têm sido considerados “[...] tão elementares que se pressupõe que a discussão metodológica a respeito de como a criança aprende e de como se ensina, a qual em certa medida já determina os próprios conteúdos a serem abordados, pode dar conta das tarefas que o docente deve desempenhar.” (Barreto, 2010, p.432).

Nesse sentido, a ausência dos conteúdos específicos nos currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental justificar-se-ia com base na pressuposição de que, sendo tão elementares, já teriam sido aprendidos pelos docentes durante o seu processo de escolarização básica. Como consequência desse pressuposto, concordamos com Corsi (2002)

quando a pesquisadora levanta a hipótese de que assumir dificuldades com relação ao domínio desses conteúdos possa ferir, de algum modo, a profissionalidade dos professores iniciantes.

Por outro lado, podemos inferir, também, que a pouca incidência de apontamentos referentes à dificuldade com o domínio dos conteúdos se deva à ausência de consciência de seu “não saber”. Ou seja, se os professores iniciantes não indicam maiores dificuldades quanto à compreensão dos conteúdos talvez seja porque eles não possuem consciência daquilo que não sabem, haja vista que, como mostram os resultados das pesquisas de Barreto (2010) e de Gatti et al. (2010b), os saberes dos conteúdos específicos estão praticamente ausentes dos processos de formação de professores para os anos iniciais.

Diante disso, o conhecimento dos conteúdos específicos das diversas áreas do saber constituiria uma necessidade formativa *inconsciente* (Rodrigues, 2006), em alguns casos não percebida e, em outros, sentida de maneira ainda muito difusa pelos professores iniciantes participantes de nossa investigação.

Questões relativas aos pais dos alunos

Quanto às dificuldades que os professores iniciantes enfrentaram na *relação com os pais dos alunos*, foram assinalados, no questionário, problemas decorrentes: da *falta de interesse ou omissão dos pais em relação à vida escolar dos filhos* (dois apontamentos), da *falta de apoio ao trabalho que os professores desenvolvem junto aos alunos* (um apontamento) e das *constantes críticas e cobranças que lhes são feitas* (um apontamento).

Questões relativas aos pais dos alunos também foram citadas pelos professores, no questionário, ao explicitarem os aspectos que dificultam a realização de seu trabalho na escola pública de hoje.⁶ Essa categoria obteve quatro (16%) das vinte e cinco respostas dos professores iniciantes nesse quesito, ocupando o terceiro lugar em número de apontamentos. Em seus registros, foram indicadas as seguintes dificuldades: a *falta de comprometimento e de interesse dos pais pela vida escolar dos filhos*, a *falta de apoio da família* e a *irresponsabilidade dos pais*.

Verificamos, portanto, que os problemas indicados pelos professores iniciantes na relação com as famílias dos alunos eram muito semelhantes, quer quando se referiam, especificamente, às dificuldades do período inicial da docência, quer quando se reportavam aos aspectos que dificultam o exercício do trabalho docente nas escolas públicas de hoje. Esses dados podem ser indica-

6 Cf. Tabela 8 – As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na escola pública atual (Apêndice C)

dores de que, na visão dos professores participantes da pesquisa, os problemas que abrangem a relação pais e professores configuram, no atual cenário educacional, uma dificuldade comum ao professorado das escolas públicas e não um problema exclusivo daqueles que acabaram de ingressar no magistério; ainda que, segundo os próprios docentes iniciantes, as cobranças dos pais sejam maiores sobre os novos professores:

P_3 – Mas, ainda, se os pais não sabem que é a sua primeira vez como professora, eles até ficam na deles. *Agora, se eles sabem que é a primeira vez, eles vão ficar batendo em cima até...*

P_7 – *Vão ficar cobrando.* (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Em outro momento da entrevista, o incômodo decorrente da pressão exercida pelos pais sobre os professores, sobretudo quando estes trabalham com os anos iniciais e são novatos na profissão, aparece novamente nas respostas de algumas professoras, como a P_3 e a P_5, destacando-se o sentimento de insegurança gerado por essa situação:

P_3 – [...] Mas, no primeiro momento, *é uma insegurança absurda.*

P_5 – Eu concordo.

P_3 – É uma insegurança muito grande. E ainda mais lidando com crianças é pior ainda porque a pressão dos pais é muito maior em cima de você.

P_5 – E quando você é nova, eles sabem que você é nova e aí a pressão é maior ainda. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Casos relacionados às famílias dos alunos também foram mencionados pelas professoras, nas entrevistas de grupo, ao exemplificarem situações difíceis que elas viveram no início da carreira docente. Nesse tópico, elas ressaltaram, além da *falta de interesse dos pais em relação à vida escolar dos filhos*, já apontada no questionário, situações envolvendo a *separação dos pais*, a *ausência de um dos responsáveis* e a *violência doméstica* como aspectos geradores de dificuldades no trabalho em sala de aula, na medida em que interferem no comportamento e na aprendizagem das crianças.

De modo geral, as dificuldades decorrentes da relação dos professores iniciantes com os pais dos alunos corroboram os resultados de pesquisas realizadas em âmbito internacional, por autores como Veenman (1984) e Vonk (1983), e nacional, como o trabalho de Monteiro Vieira (2002) e as considerações de

Mariano (2006b). Este autor, ao recorrer à metáfora teatral para descrever o início da carreira docente, assim se refere à relação entre professores e pais de alunos:

O que dizer, ainda, quando os pais deixam seus filhos no teatro? Há aqueles que, ao voltarem e olharem para a sinopse da peça descobrirem que não gostaram do texto; que, na visão deles, nossa atuação ficou abaixo do esperado ou que o preço da entrada estava muito alto. Assistimos, a partir de então, ao início de um duelo. E não só assistimos a ele, mas o vivenciamos. (Mariano, 2006b, p.23)

Em nosso estudo, uma das professoras iniciantes, a P_6, relatou o caso de uma aluna cujo rendimento escolar teria diminuído após os pais se separarem. Segundo a professora, a aluna que, antes, era “*só de ‘A’*”, “*muito boa*”, ao enfrentar o processo de separação dos pais, passou a chorar na sala de aula e teve seu rendimento escolar prejudicado. Para tentar solucionar essa situação, P_6 conta que buscou o apoio da família da aluna, através de conversas com os pais, no intuito de ajudá-los a compreender que, apesar do término do relacionamento conjugal, eles não estavam se separando da filha. De acordo com a professora, essa intervenção junto à família da aluna surtiu efeito que podia ser confirmado pelo fato, aparentemente trivial, de que os pais passaram a buscar a filha na saída da escola.

Essa mesma professora descreveu o caso de um outro aluno que, segundo ela, “[...] *no começo, era muito bonzinho também, mas começou a querer se isolar e eu não entendia*”. Diante dessa situação – e de outras semelhantes a esta –, a estratégia utilizada por P_6 envolveu a busca pela construção de uma relação mais próxima com os alunos:

Ah, eu tentei me aproximar mais dessas crianças mesmo. Fui conversando. Então, alguns falavam, chegavam... Assim, eu comecei a ter mais intimidade com as crianças de chegar: “Ah, o que aconteceu hoje? Você está meio triste hoje”. [...]

Então, eu acho que é isso daí, *é você ter essa oportunidade de se aproximar do aluno* porque ele tem muito interesse em você. Você é um espelho para ele e *se você pegar confiança também, ele conta a vida inteira para você*, até coisa que não precisa. (P_6, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A partir dessas informações, percebemos que, embora a fala da professora iniciante possa estar permeada por alguns dos argumentos comumente utilizados para explicar as causas do fracasso escolar, sua postura parece ultrapassar a atitude de mera culpabilização da família face às dificuldades comportamentais e/ou de aprendizagem dos alunos. Ao contrário disso, seus relatos demonstram a busca por desenvolver ações conjuntas aos pais, em prol da criança, bem como a tentativa de criar vínculos com os alunos, mediante os quais se faria possível conhecer as suas experiências familiares.

No caso acima relatado, por exemplo, a professora P_6 afirma que a aproximação ao aluno lhe permitiu compreender as razões que levaram à sua mudança de comportamento em sala de aula: a atitude de isolamento era uma maneira de a criança reagir aos problemas vivenciados em casa, onde o pai agredia fisicamente a esposa:

Daí, ele ficava falando “Ah, meu pai está batendo na minha mãe, professora”. *Começou a contar da vida dele. Então, isso daí me ajudou muito.* (P_6, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Tais atitudes parecem distinguir-se, por sua vez, da postura adotada pela professora P_2, cujos relatos, na entrevista, sugerem que ela atribui à família a responsabilidade pelo desinteresse dos alunos: “*Mas a culpa não é dele. É da família que fez...*”. Nesse sentido, alguns de seus depoimentos refletem a crença de que o “bom” desempenho dos alunos decorreria de uma “boa” dinâmica familiar (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). E é a partir dessa crença, apresentada de forma tão naturalizada em seu discurso, que a professora iniciante parece avaliar e analisar o comportamento de seus alunos:

Agora, se a mãe está passando roupa, continuar passando e “Ah, depois eu vejo”, para que esse aluno vai se esforçar então? Para que ele vai se dedicar se a família, que é a base dele, que ele tem para se mostrar, para a mãe ficar feliz, para o pai, não estão nem aí para ele? Porque não têm o tempo para sentar, para: “Deixa eu ver o que você fez...”. A criança precisa que a mãe fale: “Ah, como o seu caderno está melhorando!”, para ele continuar melhorando, melhorando, porque, se o aluno não tiver interesse dentro da sala de aula, acabou. Seu trabalho foi por água abaixo. (P_2, Entrevista de Grupo I)

De um lado, esse fragmento alude a uma visão de culpabilização da família, e não de responsabilização compartilhada entre pais e professores pelos pro-

blemas apresentados pelos alunos. De outro, sugere uma atitude, em certa medida, imobilizadora porque pautada pelo discurso de que se a família não apoia o aluno, ele não terá interesse pelos estudos; e, uma vez que o aluno não demonstra interesse pelos estudos, o trabalho do professor “*foi por água abaixo*”.

A continuidade do discurso de P_2 indica, ainda, uma tendência de os professores dirigirem-se aos pais dos alunos com o intuito de orientá-los sobre como educar seus filhos, ou seja, de instrumentalizá-los para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar dos alunos, conforme discussão apresentada por Oliveira e Marinho-Araújo (2010). Observe a fala a seguir:

[...] nas minhas reuniões, quando eu falo com os pais, eu falo assim: “*Procure, queira ver o caderno do seu filho* porque um ‘parabéns’ que a professora coloca lá para ele é o máximo, para ele só vai ter valor se ele chegar em casa e falar: ‘Mãe, olha o que eu ganhei!’” (P_2, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Os depoimentos dessa professora iniciante podem significar a ausência de uma reflexão crítica acerca das mudanças ocorridas, nas últimas décadas, nas formas de organização familiar, em decorrência, principalmente, da incorporação da mulher ao mundo do trabalho e da redução das horas de convívio familiar, as quais têm provocado o distanciamento de um grande número de famílias daquele modelo patriarcal em que a mãe se dedicava integralmente aos filhos e à vida familiar (Esteve, 1995; Tedesco, 2001).

A nosso ver, essa falta de posicionamento crítico não só resulta na omissão das razões pelas quais a maioria dos pais não colabora com a vida escolar dos filhos – *da maneira como a escola e os professores esperam* –, como também se configura como um obstáculo à necessária aproximação entre família e escola, como indica Carvalho, M. (2000).

Essa análise também se dirige às manifestações quanto à falta de interesse ou omissão dos pais em relação à vida escolar dos filhos, apontada por algumas professoras iniciantes, na entrevista de grupo, como uma fonte de insatisfação profissional na docência. Sobre essa questão, as professoras P_7, P_5 e P_3 fizeram o seguinte comentário:

P_7 – [...] e, realmente, *a omissão dos pais, que você pede para ir à escola para conversar sobre o aluno, se o aluno tem algum problema, e ele não vai, ele finge que o problema é seu mesmo, que ele não tem nada a ver com a história*. Então, isso é complicado!

P_5 – Tem um pai que chegou agora em dezembro: “Você sabe quem é a professora do meu filho?”. “Mas em que série ele estuda?”. “Não sei”. Então, não sabe em que série o filho estuda, gente? Dezembro, no final do ano, e não sabe?

P_3 – *É uma falta de interesse muito grande.*
(Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Em seu estudo, Polônia e Dessen (apud Silveira, L., 2009) assinalam que as percepções dos pais acerca da escola e as dos professores em relação às famílias constituem-se como elementos dificultadores da aproximação entre essas duas instituições. Dentre essas percepções, os autores salientam a crença dos professores a respeito dos pais de nível socioeconômico menos favorecido, os quais, segundo eles, não estariam preocupados com seus filhos e, por essa razão, seriam negligentes e pouco participativos na escola.

Essa crença também compareceu na pesquisa realizada por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), cujos resultados indicaram que, na visão dos professores, apesar de a escola abrir suas portas à participação dos pais, estes não demonstram interesse em participar da educação de seus filhos.

Conquanto a discussão sobre as implicações da família no processo de afastamento da escola seja fundamental para compreendermos o tipo de relação estabelecida entre essas duas instituições, é preciso que nos questionemos, também, acerca das expectativas que os professores – e demais profissionais do magistério – possuem quanto à participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Alguns autores, como Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Silveira, L. (2009), afirmam que os encontros entre pais e professores ocorrem, primordialmente, em razão de problemas comportamentais dos alunos e que, muito frequentemente, o envolvimento desses pais circunscreve-se à participação em reuniões para a entrega de notas e boletins:

Quanto às dificuldades encontradas no estabelecimento de relações harmoniosas, pode-se citar a forma que a escola adota, geralmente, para estabelecer contato com as famílias, a qual é unidirecional (parte da escola para a família) e motivada por situações de baixo rendimento escolar e de mau comportamento. (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p.105)

Nessas circunstâncias, como esperar que os pais dos alunos manifestem interesse em participar das atividades escolares? Como esperar que eles se sintam bem-vindos no ambiente escolar quando são chamados às escolas, sobretudo,

para ouvir reclamações sobre o mau comportamento e/ou o baixo desempenho acadêmico de seus filhos? Afinal, que expectativas as escolas possuem quanto à participação dos pais na vida escolar dos filhos?

No caso específico de nossa pesquisa, quando P_4 menciona que, durante todo o ano letivo, ela chamou os pais de seus alunos para “escutar”, a quem essa professora iniciante está se referindo? O que ela realmente tinha a dizer a esses pais?

P_4 – Agora eu senti inveja de você porque seus pais *iam para escutar*.

P_6 – Eu ia falar a mesma coisa.

[...]

P_4 – *Quantos pais eu pedi o ano inteiro que foram?* Quando ia um eu tinha que dar graças a Deus, entendeu?

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Nesse aspecto, é interessante observarmos o posicionamento contraditório de algumas professoras quanto à forma de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Se, por um lado, elas os acusam de falta de interesse e/ou omissão no que diz respeito à educação dos filhos, por outro demonstram sentirem-se “invasoras” por sua presença na escola, na medida em que assinalam que os pais não participam com uma relação de colaboração, mas, sim, de cobranças e críticas. Essa contradição fica evidente na resposta de uma das professoras ao registrar as dificuldades que enfrentou no início da carreira docente:

Minhas maiores dificuldades se deram na relação com os pais de alunos, muito omissos quando almejamos sua participação, porém não tardios para fazerem críticas e cobranças. (P_8, Questionário, grifo nosso)

Diretamente relacionado a essa dificuldade, outro problema apontado pelas professoras iniciantes refere-se, portanto, aos conflitos com os pais dos alunos e às críticas por eles dirigidas ao seu trabalho. Na entrevista de grupo, P_1 e P_3 afirmaram que foram esses os maiores problemas que elas encontraram ao ingressar no magistério:

Eu acho que o maior problema que eu tive foi com a mãe de uma aluna.
(P_1, Entrevista de Grupo II)

Os meus problemas maiores foram com os pais, eu conseguir a confiança deles... (P_3, Entrevista de Grupo II)

Em seu estudo autobiográfico, Monteiro Vieira (2002) também relata que os conflitos com os pais de alunos sempre estiveram presentes em suas primeiras experiências profissionais na docência, ainda que, muitas vezes, em decorrência dos dilemas enfrentados na relação com os alunos em sala de aula, eles se mantivessem em segundo plano.

Críticas e cobranças feitas pelos pais dos alunos, especialmente por parte de uma mãe, foram relatadas pela professora P_3 ao se reportar às situações difíceis que enfrentou em seu primeiro ano de atuação profissional no magistério:

Era todo o momento falando com coordenação, direção. A diretora e vice-diretora já nem recebiam mais a mãe porque sabiam que ela, a qualquer momento, ela queria alguma coisa pra me destruir, para falar alguma coisa que ela não gostava. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Além das cobranças decorrentes de sua condição de “iniciante”, a professora P_3 afirmou, na entrevista, que a escola onde trabalhava, por estar localizada em uma região central do município, era muito cobrada pelos pais dos alunos, o que contribuía para que ela se sentisse ainda mais insegura no desempenho de sua função.

Situações conflituosas envolvendo os pais dos alunos parecem ter sido vividas de modo frequente e intenso por essa professora iniciante. Seu registro, no questionário, revelou a existência de um conflito inicial envolvendo a diretora da escola, os pais dos alunos e a jovem professora, que relata ter enfrentado, em seus primeiros dias de profissão, momentos muito difíceis, marcados pela humilhação, pela falta de confiança em sua capacidade profissional e por uma “promessa” e um “pedido” de controle sobre o trabalho que viria a desenvolver:

A direção da escola que não acreditava que eu pudesse estar preparada para assumir uma sala que por sinal é muito difícil e os pais dos alunos que também não me conheciam. No primeiro dia fui apresentada para os pais dos alunos como uma professora “novata” e a diretora ainda complementou que por eu não ser da cidade ela também não conhecia o meu trabalho, mas que estaria sempre por perto e que era para os pais fazerem o mesmo. Foi realmente humilhante os meus primeiros dias. (P_3, Questionário, grifo nosso)

No decorrer da entrevista de grupo, a professora P_3 reportou-se, novamente, à forma como foi recepcionada e apresentada pela diretora da escola

em seu primeiro dia de aula e às dificuldades que, em decorrência disso, teria enfrentado na relação com os pais dos alunos que, então, não confiavam em seu trabalho:

[...] Era meu primeiro dia de aula, ela [a diretora] me apresentou para os pais dizendo que eu era “novata”, que ela não me conhecia porque eu era de fora e que ela não se responsabilizava. [...] *Os meus maiores problemas foram com os pais, eu conseguir a confiança deles porque depois daquela recepção...* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

De acordo com a professora, foi somente depois de transcorrido o primeiro semestre do ano letivo, quando os resultados do trabalho de alfabetização que ela vinha desenvolvendo com os alunos do primeiro ano começaram a aparecer, que ela passou a receber algum retorno por parte dos pais. A partir desse momento, P_3 afirma que começou a ser procurada por alguns deles que vinham lhe agradecer por seu trabalho e se desculpar pela falta de confiança demonstrada até então:

[...] Eu acho que eu só consegui mesmo receber um retorno dos meus pais, acho que depois de uns seis meses. No meio do ano, onde eles começaram a me procurar e a agradecer, me pedir desculpas pela forma com que eles me trataram no início, pela falta de confiança. Uns deles vieram conversar comigo, falar que tinham, sim, receio, mas eles queriam dar uma oportunidade e veio agradecer porque valeu a pena essa oportunidade que deram. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Apesar dessa importante conquista obtida pela professora iniciante, nem todos os conflitos na relação com os pais dos alunos foram solucionados, de tal modo que alguns problemas perduraram até o final do ano letivo:

[...] eu tive problema com pai até no último dia, até nos últimos dias de aula. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Um desses problemas diz respeito à postura de alguns pais diante de situações conflituosas envolvendo a professora e os alunos, como ilustram esses fragmentos:

E se a gente reclama, depende do pai, ele apoia o filho. [...] Eu tive muitos pais que a professora estava errada em chamar a atenção, que em casa eles não faziam isso, por que na escola? (P_3, Entrevista de Grupo II)

Era mãe que eu não podia respirar direito naquele momento de explosão, que a criança já está extrapolando, e que você tem que controlar porque a criança levava para a casa e a mãe vinha com o dobro de pedra em cima. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Semelhante postura pode ser observada quando, segundo a professora iniciante, alguns pais de alunos questionam e, até mesmo, culpabilizam os professores pelas escolhas feitas por seus filhos:

Os pais [...] não deixam os filhos fazerem as escolhas [...]. Então, se eles chegam em casa: “Ah, pai, o Fulano de Tal não quer brincar comigo”, chega chorando, eles vão lá na escola saber por que o Fulano de Tal não quer brincar, por que não deixou brincar na hora do recreio com o filho. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Essa dificuldade converge com os apontamentos de Esteve (1995) ao discutir as mudanças sociais e suas implicações sobre a atuação docente. De acordo com o autor, enquanto há alguns anos os pais não só proibiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor, como também intervinham, pessoalmente, para explicitar ao docente, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente ante qualquer conflito; no momento atual, os professores queixam-se de que os pais estão de antemão dispostos a culpá-los, colocando-se ao lado da criança frente a qualquer situação.

Outra dificuldade explicitada por algumas professoras iniciantes refere-se à ausência do reconhecimento, por parte de alguns pais, de sua autoridade docente, com o conseqüente questionamento de suas decisões e, em alguns momentos, resultando, até mesmo, em enfrentamentos diretos. Em um de seus depoimentos, P_3 fez alusão a essa dificuldade:

Ela arrumava escândalo na porta da sala pra qualquer coisa. Se eu trocava a criança de lugar, ela arrumava escândalo na porta. *Eu não tinha o direito de trocar o filho de lugar.* Era mais ou menos assim. *Eu não tinha autoridade.* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Situações de enfrentamento com pais de alunos também foram relatadas por P_1. Durante a entrevista de grupo, a professora iniciante assinalou que seus maiores problemas se deram na relação com a mãe de uma aluna, descrita como

P_1 – [...] uma pessoa muito difícil, para ela aceitar as coisas é complicado. A menina é um doce, mas a mãe é um problema.

P_5 – A filha é um doce, a mãe...

P_1 – A mãe, quando ela chega lá... [Risos].

[...]

P_1 – Ela já chegava gritando comigo, mas eu não gritava com ela [Risos]. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

De modo análogo, a professora Marisa do estudo de Corsi (2002) relatou ter vivenciado situações difíceis envolvendo alguns pais de alunos que, segundo ela, não só deixavam de orientar os filhos que apresentavam comportamentos inadequados, como também compareciam na escola para discutir com a professora sobre a sua prática em sala de aula ou ameaçá-la.

Sabemos que, historicamente, a autoridade do professor esteve associada ao seu papel social e ao domínio do conteúdo com o qual ele trabalhava. Assim, conforme Novais (2004), o docente tinha o poder de determinar as ações dos alunos, que legitimavam esse poder, pois traziam de casa e do meio social onde viviam a imagem do professor como autoridade. Todavia, a partir das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, sobretudo em razão da evolução e da transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados) e do aparecimento de novas fontes de informação e de transmissão do saber, que modificaram substancialmente o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, a autora afirma que essa imagem do professor como autoridade vem se tornando cada vez mais fragilizada.

Em vista disso, torna-se compreensível, a nosso ver, a preocupação e a angústia das professoras iniciantes ao verem as suas decisões serem questionadas e confrontadas pelos pais dos alunos, uma vez que isso pode representar, para elas, o questionamento da autoridade que o exercício da função docente lhes “deveria” outorgar.

Contudo, chama-nos a atenção a maneira como a professora P_3 explicita a questão da autoridade em seu relato, baseando-se na ideia de “imposição”, de fazer com que os pais dos alunos compreendam que, dentro da sala de aula, quem manda é o professor:

[...] Eu não tinha autoridade. Eu não consegui, até o final do ano, *impor para ela que, dentro da sala de aula, quem mandava era eu.* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Essa postura mostra-se coerente com a crença existente em torno da docência, segundo a qual o professor trabalharia com independência e teria liberdade para lidar com a turma à sua maneira. De acordo com Esteve (1995), essa crença sustenta a ideia de que a sala de aula é o “reino” do professor; território do qual ele é “rei” absoluto.

Nesse contexto, questionamos: como esperar que a família se aproxime da escola se, ao invés de se buscar uma relação de parceria e de cooperação entre pais e professores, na qual se reconheça e se respeite o papel de cada uma dessas instituições no processo educativo das crianças, sugere-se o estabelecimento de hierarquias? Em nossa leitura, o risco que perpassa essa tentativa de imposição da autoridade docente é a de que ela resulte num afastamento ainda maior entre pais e professores, diminuindo, cada vez mais, o potencial educativo do binômio “família-escola”.

As informações obtidas nas entrevistas de grupo permitiram-nos perceber, ainda, que as estratégias empregadas pelas professoras iniciantes, ao depararem com situações conflituosas envolvendo os pais dos alunos, nem sempre foram semelhantes. Em seus depoimentos, a professora P_1, por exemplo, relatou que procurava lidar com a mãe da aluna demonstrando paciência, tranquilidade e educação, mesmo quando era tratada de forma hostil e agressiva. Dessa maneira, a professora iniciante afirma que se tornava possível estabelecer o diálogo com essa mãe, levando-a a compreender as decisões que tomava com relação ao processo de ensino-aprendizagem de sua filha, como ocorreu no caso da reprovação da aluna ao final do ano letivo:

Essa semana ela foi lá para conversar comigo sobre a reprovação da menina. *Eu fui bem educada. Ela acabou aceitando, acabou entendendo...* (P_1, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Distinguindo-se das estratégias utilizadas por P_1, a professora P_3 explicitou que, embora geralmente buscasse contornar as situações de conflito, havia momentos em que ela deixava transparecer a certos pais que “*já estava com pavor de dar aula para o filho dele*”. O diálogo, a seguir, ilustra essa diferença nas atitudes tomadas pelas duas professoras iniciantes:

Pesquisadora – E o que você tentava fazer, P_1, para lidar com essa mãe?

P_1 – *Eu ia com toda a minha calma* porque ela falava que a outra professora e a diretora eram mais estúpidas e que *eu era mais tranquila*.

[Risos]

P_3 – *Diferente do meu. Ela já ia com a coordenação, porque eu, ela já percebia que os meus olhos soltavam fumaça quando eu conversava com ela* [Risos], *porque eu tremia*. Tanto que ela chegou a falar com a minha coordenadora que: “*Ah, com a professora não tem jeito. Quando eu começo a falar com ela, ela já se altera*”. Mas é que ela já chegava alterada comigo [...].

P_1 – Ela já chegava gritando comigo, *mas eu não gritava com ela*. [Risos]. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

De modo geral, os dados apresentados indicam-nos a necessidade de buscar novas formas de comunicação entre a família e a escola, que se assentem numa perspectiva menos culpabilizante e queixosa, onde haja a valorização das experiências familiares e o envolvimento dos pais em atividades escolares, também de cunho pedagógico.

À formação contínua caberia, então, promover a reflexão dos professores iniciantes sobre os diversos aspectos que permeiam a relação família-escola, com o intuito de repensá-los e ressignificá-los, na busca por construir parcerias que possibilitem a aproximação entre essas duas instituições, aumentando o potencial educativo de ambas. A esse respeito, concordamos com Silveira, L. (2009, p. 93), quando afirma que

Tal reflexão seria um passo inicial, de suma importância, para que se possa pensar a relação família-escola sem deter-se em julgamentos valorativos como bons e ruins, competentes e incompetentes, participativos ou negligentes/omissos, entre outros tantos termos que se verificam nas interlocuções entre esses dois sistemas.

As informações obtidas em nossa investigação sugerem, ainda, a relevância e a necessidade de que o professor que está iniciando a carreira docente conheça as experiências familiares de seus alunos, não apenas para buscar elementos explicativos das dificuldades que eles apresentam, mas para aproximar os seus valores educativos aos da família. Nas entrevistas de grupo, por exemplo, quando questionamos as professoras iniciantes sobre como a formação contínua poderia ajudá-las a lidar com as dificuldades iniciais da docência, P_3

apontou a necessidade de um trabalho junto aos pais dos alunos para conscientizá-los sobre a importância de compreender as escolhas feitas por seus filhos.

Nesse aspecto, porém, cabe ressaltar que, conquanto a disposição e o empenho da família sejam fundamentais para a construção de uma relação harmoniosa entre pais e professores, partilhamos com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) o entendimento de que, ao “[...] contrário dos professores que acreditam que os pais é que devem ir à escola mostrando-se interessados pelo desenvolvimento de seus filhos e pela relação entre família e escola”, essa iniciativa deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, pois são eles que possuem uma formação específica na área da educação. As autoras acrescentam:

[...] a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (Caetano, 2004, p. 58). (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p.107)

Tal posicionamento reafirma, uma vez mais, a necessidade de que os vários aspectos que permeiam a relação família-escola, envolvendo as crenças, os preconceitos, as contradições e os discursos culpabilizantes, sejam considerados, refletidos e analisados, criticamente, nos processos de formação de professores, tanto inicial quanto contínua.

Questões relativas à falta de apoio da equipe gestora das escolas

As dificuldades relacionadas à *falta de apoio e/ou orientação da equipe gestora da escola* aos professores que estão iniciando a carreira docente serão apresentadas no próximo eixo da análise, no qual enfocaremos, especificamente, a discussão dos dados relativos à temática: “*O período inicial da docência: apoio e orientação aos professores iniciantes*”.

Questões relativas aos alunos

Embora as dificuldades concernentes aos **alunos** no início da carreira docente tenham sido citadas, no questionário, em apenas uma das respostas dos

professores iniciantes (Tabela 6), referindo-se à *imaturidade das crianças*, situações difíceis envolvendo o alunado foram frequentemente mencionadas nas entrevistas de grupo. Nestas, as professoras explicitaram a *dificuldade em lidar com a clientela escolar*, em razão da *indisciplina* e do *desinteresse* dos alunos, além de *problemas relacionados ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular*.

Afora isso, ainda no questionário, quando interrogamos os professores iniciantes sobre os aspectos que, em sua opinião, dificultam o trabalho docente na escola pública de hoje, verificamos que as **questões relativas aos alunos** compareceram em segundo lugar em número de apontamentos. Das vinte e cinco respostas emitidas para essa questão, sete delas (28%) direcionaram-se a esta categoria, indicando dificuldades como: *indisciplina, desmotivação, falta de perspectiva de futuro, violência e inclusão*.⁷

No quadro dessa discussão, um aspecto relevante a destacar diz respeito às expectativas dos professores iniciantes com relação à docência. O cotejamento das respostas sobre suas expectativas anteriores ao ingresso na profissão com aquelas referentes à satisfação dessas expectativas após a sua inserção profissional trouxe-nos dados bastante interessantes. Dos nove professores que responderam ao questionário, seis deles (66,7%) afirmaram que, ao ingressarem no magistério, suas expectativas anteriores não foram atendidas,⁸ o que justificaram a partir de razões relacionadas, principalmente, aos alunos. Como se observa pela Tabela 6, a seguir, dos quinze motivos arrolados pelos professores iniciantes para a não satisfação de suas expectativas iniciais, um terço deles diz respeito aos alunos:

7 Cf. Tabela 8 – As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na escola pública atual (Apêndice C)

8 Cf. Tabela 9 – Proporção de professores segundo o atendimento de suas expectativas iniciais (Apêndice C).

Tabela 6 – Motivos para a não satisfação das expectativas iniciais dos professores após o ingresso na profissão docente

Categories	Frequência	Percentual
Alunos	5	33,4
Pais	2	13,3
Condições físicas e estruturais das escolas	2	13,3
Questões sociais	2	13,3
Formação profissional	2	13,3
Não justificou	1	6,7
Nulo	1	6,7
Total	15	100,0

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 15 respostas

Pergunta aos professores: *Essas expectativas foram atendidas quando você começou a exercer a profissão? Por quê?*

A leitura dos registros dos professores iniciantes, nesse quesito, revelou-nos uma nítida diferença em suas respostas quando estas se reportavam às suas expectativas sobre os alunos no período anterior ao seu ingresso na profissão...

Esperava encontrar uma clientela que estivesse *interessada em aprender*, pensei que fosse mais fácil dar aula, que as crianças iam lá *sentavam, prestavam atenção e absorviam o conhecimento*, mas não é bem assim. (P_1, Questionário, grifo nosso)

Esperava encontrar uma realidade diferente, menos complexa, imaginava que iria realizar o meu trabalho com facilidade *sem encontrar tantos problemas sociais, alunos desmotivados e sem perspectiva de futuro*. (P_5, Questionário, grifo nosso)

... em comparação com a maneira como esses mesmos professores descreveram os alunos, atualmente, estando no exercício da docência:

[...] as crianças de hoje em dia são muito *desinteressadas, não querem nada com nada*, você fala parece que *eles não escutam, são indisciplinados, vão na escola para brincar*, é complicado dar aula hoje em dia. (P_1, Questionário, grifo nosso)

[...] a realidade é bem diferente das expectativas, hoje percebo o quanto é difícil ser um bom professor, uma vez que há tantos obstáculos a ultrapassar: problemas sociais [...] violência, alunos desinteressados... (P_5, Questionário, grifo nosso)

A análise desses relatos deixa claro que, para algumas professoras iniciantes, como a P_1 e a P_5, o seu aluno da escola pública está distante da imagem que elas tinham de um “aluno ideal”, pois observamos que as qualidades atribuídas a este se encontram ausentes da descrição que as docentes fazem de seus atuais alunos. Mesmo a professora P_8 que, inicialmente, disse que “*Não tinha muitas expectativas, por já estar inserida nesta realidade através de estágios*”, afirmou, posteriormente, que “*Na verdade, de certa forma me decepcionei, devido à **indisciplina, desinteresse e apatia de muitos alunos**...*”.

Essa disparidade observada nas expectativas dos professores participantes da pesquisa assemelha-se à diferença entre as representações sobre o “aluno ideal” e o “aluno real” apontada por outras investigações, como, por exemplo, o estudo desenvolvido por Quintanilha (2010), que investigou as representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP e de professores formados em Pedagogia sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Presidente Prudente – SP.

Nessa pesquisa, o autor constatou um antagonismo nas representações dos professores sobre o aluno imaginado e o aluno real. Com relação à imagem que, no período de formação, os professores tinham do aluno com o qual iriam trabalhar, foram descritas as seguintes características: um aluno voltado para a aprendizagem, obediente e respeitoso, acompanhado e apoiado por sua família.

Entretanto, os dados obtidos nessa investigação apontaram que, após quatro anos ou mais de trabalho docente, essa imagem que os professores tinham do aluno sofreu modificações, tornando-se bem mais negativa do que aquela que corresponderia às suas expectativas iniciais e/ou ideais. Os professores apresentaram como características do atual aluno da escola pública as seguintes: falta de motivação, de comprometimento e de interesse em relação aos estudos, falta de disciplina e ausência da família.

Diante disso, Quintanilha (2010) concluiu que essa transformação na representação dos professores sobre os alunos estaria vinculada, entre outros aspectos, à sua inserção no trabalho docente, ou seja, o contato contínuo com a realidade da escola contribuiria para que a imagem que o professor tem do aluno se tornasse mais negativa.

Essa percepção de que a realidade da escola – e dos alunos que a frequentam – difere das expectativas construídas antes e/ou durante a formação ini-

cial caracteriza o que a literatura denomina de “choque da realidade”, marcando o início de um complexo processo de transição do idealismo para a realidade que ocorre na passagem da condição de estudante para a de professor (Huberman, 1995; Tardif, 2002; Veenman, 1984).

Eddy (apud Tardif, 2002) aponta que a terceira fase desse processo de transição refere-se, especificamente, à descoberta dos alunos “reais” com os quais o professor trabalhará – alunos estes que, segundo o autor, geralmente não correspondem à imagem esperada ou desejada: alunos estudiosos, motivados para aprender, disciplinados e obedientes.

Com base nessas considerações, decidimos apresentar esses dados às professoras iniciantes, nas entrevistas de grupo, ressaltando a diferença observada em suas expectativas, e questioná-las acerca das possíveis razões que, em sua opinião, levaram a essa mudança na maneira como elas descreveram os alunos antes e após a sua inserção profissional na carreira docente. Sobre essa questão, a professora P_5 assim se pronunciou:

Eu acho que é a teoria que a gente aprende na faculdade. Na faculdade, todo mundo é perfeito. A gente lê e fica tudo encantado, não é? “Ah, porque eu vou fazer isso, vou fazer assim, não sei o quê...”. Daí, quando você vai para a realidade, o que você encontra é isto [dirige-se às falas projetadas]. *E acho que dá aquele “baque”, não é? Porque você esperava o aluno ideal, lógico. A gente não vai preparada para o aluno real, não vai.* (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

De acordo com o relato acima, esse “baque” (leia-se “choque da realidade”) sentido pelos professores ao ingressarem no magistério decorreria da existência de uma “falsa” expectativa com relação ao aluno, construída a partir de uma representação idealizada, que foi veiculada nos cursos de formação inicial. Estes, muitas vezes desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores, continuariam a adotar, portanto, um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que, hoje, constitui a maior parte do alunado da escola pública brasileira de anos iniciais. Referindo-se a essa questão, as professoras P_4 e P_6 expressaram-se da seguinte forma na outra entrevista:

P_4 – Porque a gente vê a realidade mesmo.

P_6 – Porque, na faculdade, a gente só vê teoria, teoria, teoria, e você fica muito longe da realidade.

P_4 – Muito longe.

P_6 – Tem até uma certa ilusão. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Esses dados corroboram a tese já bastante difundida na literatura educacional de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que, como coloca Esteve (1995), pouco corresponde à situação real da prática cotidiana nas escolas e salas de aula.

Com relação ao contexto brasileiro, em específico, Gatti et al. (2010b) concluíram, a partir de uma análise de 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia existentes no país, que a escola, como instituição social e de ensino, é um elemento praticamente ausente de suas ementas, o que, segundo os autores, sugere uma formação docente de caráter abstrato e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor irá atuar.

Quanto a isso, é interessante também registrar que, ao falarem sobre como se sentiram em suas primeiras experiências profissionais na docência, as professoras P_4 e P_6 construíram um diálogo bastante semelhante aos depoimentos anteriormente apresentados, no qual ressaltaram a distância entre os saberes aprendidos na formação inicial e a realidade de sala de aula, destacando os sentimentos associados a essa situação:

P_4 – Porque, na primeira vez que você pega uma sala de aula, você quase tem um “treco”. Você olha aquele monte de criança e fala: “Senhor, o que eu vou fazer agora?”. Porque, na faculdade, tudo é lindo. Na teoria, tudo é lindo. Você chega até a ficar arrepiada de emocionante que é o negócio. É lindo! Agora, quando você entra numa sala cheia de criança, você vai ver a diversidade do negócio, que a coisa é bem...

P_6 – Na prática...

P_4 – Na prática, você entra em pânico. Você fala: “Meu Deus, eu não vou dar conta!”. [Risos]. Entendeu? Eu acho que é um pouco de medo, pânico... (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Nessa mesma direção, o diálogo entre as professoras P_4 e P_8, transcrito a seguir, sugere que o “choque da realidade” se deve, também, a distância entre a realidade de vida dos professores e a dos alunos com os quais eles trabalham:

P_8 – [...] Eu nunca, na minha vida, tive contato com pessoas que o pai morreu esfaqueado, que o pai e a mãe estão presos, que passam fome... Não é uma realidade minha.

P_4 – E quando você chega lá você se depara com isso.

P_8 – Chego lá e tem trinta pessoas dessa forma, entendeu? É difícil!
(Diálogo, Entrevista de Grupo I)

O conjunto desses dados indica-nos a necessidade de levar os professores a refletir sobre as contradições e as discrepâncias entre as suas representações e a realidade de seus alunos. Como argumentamos no aporte teórico deste estudo, é urgente desmistificar, nos processos de formação docente, tanto inicial quanto contínua, a representação do “aluno ideal”. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002), muitos cursos de formação não só deixam de trabalhar essa questão como também acabam por reforçá-la na medida em que tomam como referência um padrão de aluno idealizado.

Nesse sentido, o “conhecimento dos alunos e de suas características” (Shulman, 1986) afirma-se como um saber necessário à docência, já indicado nas respostas de três professores iniciantes (12%) à pergunta: “*Na sua opinião, o que é preciso saber para ser professor(a)?*”⁹. Nesse tópico, a fala de P_1 mostrou-se bastante expressiva:

Além de toda a teoria que se aprende na faculdade, é preciso saber que nem tudo é como está nos livros, que a realidade é bem diferente na prática, que o nosso aluno não é um boneco que faz tudo o que a gente quer, ele é uma pessoa que age, sente e tem problemas e temos que aprender a lidar com isso. (P_1, Questionário)

Marcelo García (1999b) defende que o conhecimento das características socioeconômicas e culturais do local onde se ensina, assim como das pessoas a quem se ensina, seja um componente obrigatório dos saberes que os professores devem adquirir para a docência. Enfatiza, porém, que esse tipo de conhecimento só se constrói a partir das interações dos futuros professores com os alunos e com as escolas reais, de onde se depreende a importância que assumem as práticas de ensino e os estágios supervisionados como espaços privilegiados para a construção desse saber.

Nessa perspectiva, concebemos as práticas de ensino e os estágios supervisionados – ou “práticas pedagógicas” (Leite, 2011) – como espaços fundamentais de formação do professor, na medida em que podem proporcionar aos fu-

9 Cf. Tabela 7 – Saberes necessários à docência segundo os professores iniciantes (Apêndice C).

turos profissionais o contato e a experiência direta com a complexa dinâmica do trabalho docente.

Assegurar um contato mais próximo com a realidade escolar, que possibilite o conhecimento dos sujeitos e das situações reais que serão enfrentadas na prática docente, é, portanto, tarefa essencial que compete aos cursos de licenciatura na preparação dos futuros professores para a sua inserção profissional no magistério.

Todavia, apesar da importância que assumem na aprendizagem profissional da docência, as informações obtidas em nossa investigação, em conformidade com os dados da literatura (Leite, 2011), apontam que esses espaços ainda têm se mostrado insuficientes no sentido de oferecer ao futuro professor a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações desenvolvidas pelos profissionais nas escolas.

O diálogo, a seguir, reproduz as críticas tecidas pelas professoras iniciantes da pesquisa às atividades de estágio realizadas durante a formação inicial:

P_4 – Porque aquele estágio de ficar sentado no fundo da sala é lindo, você só escreve num papel o que você acha que está certo...

P_2 – A realidade é outra.

P_4 – Porque é fácil você ficar lá julgando a professora, fazendo o seu relatoriozinho bacana. Mas quando você se vê mesmo, que a sala é sua e você é a professora, aí você...

P_8 – Você ficar com a sala do início ao fim. Porque, no estágio, a gente não fica o tempo inteiro. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Em outro momento da entrevista, esse mesmo grupo de professoras iniciantes aludiu, novamente, aos estágios, indicando a sua fragilidade no que diz respeito ao contato efetivo com os alunos e com a complexidade do ambiente escolar que eles deveriam proporcionar aos futuros docentes:

P_8 – Acho que a gente se frustra mais por não conhecer a realidade. Essa que é a verdade.

P_4 – Você chega lá e se depara com uma situação...

P_8 – Enquanto você está na faculdade, fazendo estágio, realmente a gente vai para observar o professor.

P_4 – Você não vai para observar o contexto.

P_8 – É, o contexto, os alunos...

P_2 – E a sua realidade. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Os excertos apresentados corroboram, portanto, as críticas largamente difundidas na literatura, as quais apontam que, sob um modelo técnico e científico, a maior parte dos estágios se reduz a atividades de observação dos professores em aula, com supervisão precária, seguida do relato das situações observadas, sem proceder a uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Garrido; Lucena, 2006; Gatti et al., 2010b; Leite, 2011).

As falas das professoras iniciantes sugerem, ainda, uma modalidade de estágio que, conforme pontuam Garrido e Lucena (2006), se restringe a captar os desvios e as falhas das escolas e dos professores, configurando-se como um “criticismo vazio”, que não só se revela inócuo como prática efetiva para a formação de futuros docentes, mas também resulta num distanciamento cada vez maior entre a universidade e as instituições escolares.

Tais fragilidades, sobretudo no que tange à ausência de uma prática efetiva na formação inicial, constituem, assim, uma lacuna percebida pelos novos docentes quando eles se defrontam com a distância entre aquilo que a instituição formadora lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica e a prática que passam a vivenciar como professores.

As informações obtidas em nosso estudo trouxeram dados significativos nessa direção. Dos nove professores iniciantes que responderam ao questionário, quatro deles (44,4%) afirmaram que, ao concluir o curso de licenciatura, não se sentiam preparados para começar a exercer a docência¹⁰ e atribuíram esse despreparo, essencialmente, à formação inicial que, segundo eles, enfatizava a teoria em detrimento da prática:

[...] quando estudei aprendi apenas a teoria, não tivemos um tempo maior na prática e isso fez com que eu ficasse apreensiva e me sentisse incapaz. (P_2, Questionário)

[...] o curso oferece teoria e falta prática. (P_4, Questionário)

Embora a faculdade houvesse dado o respaldo teórico, eu ainda sentia que não estava preparada, faltava a prática: a experiência. (P_5, Questionário)

No quadro dessa problemática, as professoras P_4 e P_6 fizeram, ainda, algumas críticas ao curso de Pedagogia quanto à sua contribuição para a prática profissional docente. Em suas falas, elas ressaltaram que o curso não prepara para o trabalho em sala de aula, estando mais voltado para a formação aca-

10 Cf. Tabela 10 – Proporção de professores segundo a preparação para a docência (Apêndice C).

dêmica daqueles que visam, posteriormente, fazer uma pós-graduação (mestrado e/ou doutorado):

P_6 – Eu acho que o curso de Pedagogia não é tão voltado para a sala de aula.

P_4 – Não é não.

[...]

P_6 – Ela ajuda na parte acadêmica, se você quiser fazer um mestrado, doutorado... Ela é voltada para essa área. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Esse distanciamento entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes experienciais, demandados pela prática cotidiana do ensino, também foi apontado, no questionário, como um elemento gerador dos sentimentos de receio e de solidão vivenciados por algumas professoras no início da carreira docente. Observe os excertos a seguir:

Senti um certo receio, pois senti que o aprendizado que obtive na faculdade era bem distante da realidade de sala de aula. (**P_6**, Questionário)

Me senti sozinha, pois a maioria daquilo que aprendi não dava para pôr em prática vendo que a realidade era um pouco diferente do que eu imaginava. (**P_2**, Questionário)

Os relatos apresentados vão ao encontro dos apontamentos de Garrido e Lucena (2006, p.6) que indicam que “Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’”. Segundo as autoras, no cerne de afirmações como essas estaria a constatação de que o curso de formação de professores não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional docente e nem considera a prática como referencial para a fundamentação teórica.

Nesses aspectos, os depoimentos das professoras iniciantes de nossa pesquisa aproximam-se dos relatos de algumas professoras experientes que participaram do estudo de Pizzo (2004). Ao rememorarem o “choque da realidade” que sofreram no início de sua aprendizagem profissional da docência, uma das professoras fez o seguinte comentário:

No início, a gente tem esse choque, porque você não tem experiência, você se depara com situações diferentes [...] tudo que você aprendeu, você

acha que quando entrar numa sala de aula, vai aplicar tudo e vai ser uma maravilha, sabe? E não é! [...] A realidade é bem diferente! (Pizzo, 2004, p.47)

Em nossa investigação, também verificamos que, como afirma Tardif (2002), a percepção da distância entre os saberes provenientes da formação profissional para a docência e os saberes provenientes da própria experiência no magistério pode desencadear diferentes tipos de reações nos professores iniciantes. Em alguns casos, provoca a rejeição pura e simples da formação universitária anterior:

A Pedagogia não me ajudou em nada na prática. (P_8, Entrevista de Grupo I)

[...] tudo que eu aprendi até hoje foi na prática, quebrando a cara, indo na frente. (P_2, Entrevista de Grupo I)

Em outros, pode levar a uma reavaliação dessa formação, com a emissão de julgamentos mais relativos:

Então, a faculdade é importante. A teoria, ela ajuda, mas só a teoria também não. (P_4, Entrevista de Grupo I)

A professora iniciante do estudo de Rocha (2005) também revelou ter experimentado esses dois tipos de reações apontadas por Tardif (2002). Assim, se, num primeiro momento, ela se sentiu iniciando sem nexos entre a sua atuação e os seus conhecimentos anteriores, como pode ser observado por este fragmento

Ansiedade inicial: nesse momento tem-se a impressão de que tudo aquilo que se apreendeu em longos anos de pesquisas e estudos não servirão de nada. (Rocha, 2005, p.190, grifo do autor)

seis meses após a sua primeira narrativa escrita, Carmem demonstrou a percepção da importância dos estudos teóricos como fonte de formação profissional:

Hoje, eu penso que com relação ao que eu disse, tanto estudo, tanto referencial teórico não estaria valendo para nada... hoje eu vejo que o que eu

consegui superar, de onde eu estava, aonde eu consegui chegar, eu acho que eu devo a isso. (Rocha, 2005, p.191)

Essas informações são relevantes porque mostram que, apesar de a professora Carmem já ser uma doutora em educação, ela também sentiu, em seus primeiros dias de profissão, a “aparente” falta de vínculo entre a teoria estudada e as situações da prática, assemelhando-se, neste aspecto, às professoras investigadas em nossa pesquisa.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, em uma das entrevistas, ao abordarmos as dificuldades do período inicial da carreira docente, apresentamos às professoras o seguinte questionamento: “*Na opinião de vocês, por que essas dificuldades aparecem no início da docência?*”. Sobre essa questão, as professoras P_7, P_3 e P_5 assim se posicionaram:

P_7 – Por causa do contexto do início. Por mais que você tenha a sua faculdade...

P_3 – *Todo início é assim.* Enquanto não tiver a prática... E não é só na docência, acho que *em todos os outros serviços.*

P_5 – *Em todos os âmbitos.* (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Tendo em vista as críticas que, no transcorrer de seus depoimentos, as professoras iniciantes fizeram aos cursos de licenciatura, reconhecendo as suas fragilidades e denunciando a sua insuficiência no sentido de prepará-las para os desafios do trabalho docente, surpreendeu-nos constatar, nesse momento, que seus relatos indicam uma certa atitude de “naturalização” das dificuldades, concebendo-as como intrínsecas ao início de toda e qualquer atividade profissional. Em outro momento da entrevista, essa ideia foi novamente explicitada pelas mesmas professoras:

P_7 – Eu acho que tudo é difícil no começo. Qualquer emprego, qualquer área, a primeira vez ela é complicada.

[...]

P_3 – E não é só nessa profissão que tem essas dificuldades. Toda profissão é assim. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Lima, E. (2004), afirma que não é de se estranhar que o início da docência seja percebido como um período difícil. Conforme a autora, até mesmo o

senso comum, então partilhado pelas professoras participantes de nosso estudo, dá conta de entender que todo o começo, em qualquer âmbito profissional, é difícil. Todavia, ainda que se compreenda que a existência de dificuldades no início de qualquer profissão não constitua, em si mesmo, um ponto problemático, algumas ressalvas quanto a essa questão precisam ser feitas, uma vez que, como escreve a autora, a maneira como o processo de iniciação à docência tem ocorrido na maioria de nossas escolas contribui para acentuar – e muito – essas dificuldades.

Nessa perspectiva, ao discutir a influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante, Freitas, M. (2002), questiona a estratégia de divisão de tarefas na profissão de professor, onde, muito frequentemente, as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes. Segundo a pesquisadora:

Essa estratégia de divisão de tarefas difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho. Muito raramente veremos, dentro de uma empresa, um engenheiro iniciante desempenhando as tarefas mais complexas; elas são sempre destinadas aos engenheiros experientes, sendo, inclusive, um fator de reconhecimento. Também aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento dos quadros clínicos mais complexos; eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada para aquele tipo de patologia. Os psicólogos, da mesma forma. Também nas outras profissões, as formas de divisão do trabalho não diferem muito dessas. (Freitas, M., 2002, p.161, grifos nossos)

Há que se problematizar, portanto, essa atitude de naturalização das dificuldades que perpassam o processo de inserção profissional do professor na carreira docente, reconhecendo e questionando as suas especificidades com relação às demais profissões do mundo do trabalho.

Por outro lado, alguns dos depoimentos antes apresentados também podem ser indicativos da tese defendida por Guarnieri (1996), segundo a qual o processo de tornar-se professor só se consolida no exercício da profissão, a partir do contato com as situações da prática. Como disse P_3: “*Todo o início é assim. Enquanto não tiver a prática...*”.

Na esteira dessa compreensão, encontramos alguns relatos que sinalizam a existência de um conjunto de saberes criados na situação da prática pedagógica, a partir de aprendizagens demandadas pelo exercício da atividade profissional. A fala da professora P_4 segue nessa direção:

Tem certas coisas que você aprende assim porque você tem que aprender, você tem que aprender porque você tem que dar conta. (P_4, Entrevista de Grupo I)

De acordo com Tardif (2002, p. 86), “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Quanto a isso, nas entrevistas de grupo, as professoras iniciantes reportaram-se a diversos aspectos que permeiam o cotidiano do trabalho, tais como: *a rotina escolar, a organização da lousa, a caderneta, a ficha de acompanhamento individual do aluno, o material dourado, entre outras questões didáticas*. Esses fragmentos são ilustrativos:

[...] quando eu cheguei, eu não sabia nem que tal hora tinha que levar as crianças para lavar a mão, que tinha que acompanhar até o banheiro. Eu não tinha uma sequência, eu não tinha uma rotina. Eu tive que aprender olhando. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Aprendi a mexer com a lousa dando aula. (P_4, Entrevista de Grupo I)

Os conhecimentos oriundos dessas aprendizagens constituem parte dos saberes profissionais da docência, sendo denominados de “saberes experienciais”. Segundo Tardif e Raymond (2000, p.217): “A inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, regras, valores etc.”. Trata-se, portanto, de saberes que os próprios professores desenvolvem a partir de sua experiência na profissão, os quais se integram ao seu trabalho por meio da prática e da socialização profissional.

Voltando-nos, agora, à *questão da indisciplina dos alunos*, é importante mencionar que, diferentemente do que autores como Veenman (1984), Vonk (1983), Corsi (2002), Monteiro Vieira (2002) e Rocha (2005) constataram em seus estudos, chamou-nos a atenção o fato de a indisciplina não ter sido explicitada com veemência pelos professores de nossa pesquisa ao falarem sobre as dificuldades que encontraram no início da docência.

No questionário, quando perguntamos aos professores “*Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?*”, não houve menção a problemas relacionados à indisciplina dos alunos. Mesmo nas entrevistas, quando apresentamos às professoras a relação das principais dificuldades que haviam comparecido em suas respostas ao questionário e as interrogamos sobre se essas realmente traduziam os maiores problemas que elas viveram no início da carreira docente, somente P_8 ressaltou:

Eu acho que tudo isso mais o desinteresse e a indisciplina dos alunos, a questão de lidar com a clientela mesmo. (P_8, Entrevista de Grupo I)

Entretanto, essa discussão não foi desenvolvida, nesse momento, pela professora. Como se pode observar, sua fala limitou-se a pontuar essas duas dificuldades.

Em outros momentos, porém, a questão da indisciplina passou a comparecer de forma mais significativa – ainda que não tão incisiva – nos registros dos professores. No questionário, por exemplo, ao mencionarem os aspectos que dificultam o seu trabalho na escola pública de hoje, a indisciplina foi apontada por três (12%) professores iniciantes.¹¹

Essa problemática também surgiu nas entrevistas de grupo quando solicitamos às professoras que nos dessem exemplos de situações difíceis que viveram ao iniciarem o magistério, bem como de aspectos que consideram que lhes trazem insatisfação na profissão docente. Nesses dois casos, dificuldades relacionadas à indisciplina dos alunos foram indicadas, sobretudo pela professora P_7.

E, entre as situações de indisciplina relatadas pelas professoras iniciantes, destacaram-se aquelas que aludem a comportamentos agressivos (violentos) dos alunos. Nesse aspecto, nossos dados vão ao encontro dos achados de Souza (2005) que apontaram que os casos de violência, embora pouco frequentes no cotidiano escolar, foram aqueles que os novos docentes mais identificaram como indisciplina. Os professores em início de carreira da rede municipal de ensino de Presidente Prudente – SP, investigados pela pesquisadora, queixaram-se de comportamentos agressivos dos alunos, frente aos quais indicaram se sentir, por vezes, assustados e pouco preparados para enfrentá-los.

Semelhantemente, em uma das entrevistas realizadas em nosso estudo, a professora P_4 referiu-se à forma de lidar com os alunos que apresentavam comportamentos agressivos como uma situação difícil do período inicial da carreira docente:

Aí, você tem aqueles alunos com um histórico muito grande de agressão, criança extremamente agressiva, que você tem que saber lidar e *que você, no início, não sabe*. Você olha assim e fala: “Meu Deus do Céu!” (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

11 Cf. Tabela 8 – As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na escola pública atual (Apêndice C)

Na outra entrevista de grupo, a professora P_7 exemplificou, com maior riqueza de detalhes, uma situação difícil que ela também vivenciou com um aluno que apresentava comportamento bastante agressivo. P_7 relatou que esse aluno já tivera problemas com a outra professora do período da manhã que “já não estava aguentando mais ele” e, por essa razão, fora encaminhado para a sua sala no período da tarde. Entre os comportamentos agressivos manifestados pelo aluno, a professora iniciante mencionou que “*ele dava voadora na parede, ele batia na cabeça de todo mundo, ele me xingava, ele xingava a inspetora de aluno...*”, o que fazia com que fossem constantes as ocorrências contra ele, pois “*além de brigar, ele xingava qualquer pessoa, qualquer funcionário, independente*”. Para lidar com esse tipo de comportamento, P_7 afirmou ter recorrido às seguintes estratégias:

[...] eu comecei a ser mais firme com ele. Ele xingava e eu falava assim: “Você pode me xingar”. “Eu vou falar com a diretora”. “Você pode falar com a diretora. Se você quiser, você pode ir lá embaixo, só que você fala o que você aprontou”. Então, com tudo isso *e eu sempre fui tentando conversar com ele*. Até que ele ficou um tempo legalzinho, sem dar muito problema. (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Entre as alternativas utilizadas pelos novos docentes no enfrentamento da indisciplina, as quais indicam a sua própria ação na resolução dos conflitos, Souza (2005, p. 133) constatou, com 32,6% dos apontamentos dos professores pesquisados, *a conversa com o aluno*. Segundo a pesquisadora, esse dado revela que, “[...] quando se trata de indisciplina do aluno em sala de aula, os professores em início de carreira preferem primeiramente resolver conversando com a criança e depois contatar a família ou responsável [...]”. Essa segunda alternativa, que consiste em chamar à escola os pais ou responsáveis pela criança para conversar, também foi indicada pela professora iniciante de nossa investigação:

A avó era chamada na diretoria. A avó até, às vezes, usava da força batendo no aluno para ver se ele parava de atrapalhar. Mas, com o tempo, ele foi ficando mais calmo. (P_7, Entrevista de Grupo II)

Como se pode observar pelos relatos de P_7, as estratégias que ela empregou no enfrentamento da indisciplina parecem ter surtido efeito. Todavia, apesar das melhoras percebidas no comportamento do aluno, a professora iniciante afirmou que lidar com essa situação...

[...] foi complicado *principalmente porque era a primeira vez que eu dava aula* [...]. Então, foi muito difícil para mim ter que aguentar aquele aluno que queria acabar com a sala inteira. (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Os dados apresentados sugerem-nos que, conquanto a indisciplina seja uma questão presente no cotidiano da escola como um todo, parecem ser os professores em início de carreira aqueles que mais sofrem com ela. Essa ideia foi sugerida, especialmente, pelos trechos grifados nos depoimentos de P_4 e de P_7, anteriormente transcritos.

Com relação a isso, os professores iniciantes que participaram do estudo realizado por Vonk (1983) também relataram que, em todos os grupos, havia crianças que provocavam conflitos; contudo, a maioria desses docentes afirmou que, *especialmente no início*, não sabia como lidar com essas crianças, o que fazia com que esta se tornasse uma grande fonte de preocupação para eles.

A realidade encontrada pela professora Marisa, participante do estudo de Corsi (2002), também trouxe a ela preocupações com relação à agressividade dos alunos. Segundo a pesquisadora, essa foi a dificuldade indicada com maior intensidade nos registros da professora iniciante. Seus relatos apresentavam situações difíceis envolvendo embates físicos entre os alunos, destruição de materiais escolares, furtos e conversas entre eles.

Esse tipo de dificuldade também compareceu em Monteiro Vieira (2002), onde a professora-pesquisadora descreveu situações difíceis relativas ao manejo da classe, incluindo agressões físicas e verbais entre as crianças. Entre as situações relatadas, destaca-se o caso de um aluno que, segundo a professora-pesquisadora, apresentava atitudes de extrema agressão a ela e aos demais alunos, agredindo-os com socos e pontapés e atirando objetos como apagador e cadeira. De acordo com Monteiro Vieira (2002), episódios como esses eram rotineiros e contribuíam para a criação de um ambiente desfavorável à aprendizagem dos alunos, representando um período de sofrida aprendizagem profissional para ela.

Ainda, na pesquisa de Corsi (2002), a professora Marisa assinalou que os conflitos vivenciados com relação ao comportamento dos alunos constituíram a sua principal dificuldade no início da carreira docente, responsável por desencadear sentimentos fortes, como a solidão, o cansaço e a vontade de deixar a escola.

Em perspectiva semelhante, verificamos, em nosso estudo, que a professora P_1 associou o sentimento de medo, vivenciado em suas primeiras experiências profissionais na docência, à dificuldade em “controlar” os alunos:

Confesso que na primeira vez que entrei numa sala de aula senti um pouco de medo, pois está tão difícil de controlar as crianças, que achei que não fosse dar conta do recado. (P_1, Questionário)

Na entrevista de grupo, ao abordamos as situações que geram insatisfação na profissão docente, observamos que a professora P_7 voltou a se referir à indisciplina dos alunos. Segundo a professora iniciante, a intensidade dessa dificuldade vivida em seu primeiro ano na docência levou-a a pensar, até mesmo, em desistir do magistério:

A indisciplina, no meu caso, como era uma região carente, a indisciplina era muita. Então, você queria ensinar, você queria que eles aprendessem e, às vezes, eles fingiam que não estavam te ouvindo, batiam na carteira, tentavam sair. Então, *isso foi uma das coisas, no início, que davam vontade de você desistir, mas hoje não.* (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Nesse excerto, verificamos que a questão da indisciplina aparece relacionada ao *desinteresse dos alunos pelos estudos* – outra dificuldade que, como vimos, foi indicada pelos professores iniciantes de nossa pesquisa. Essa associação entre indisciplina e desinteresse ficou ainda mais evidente quando, em grupo, as professoras P_1, P_3, P_5 e P_7 discorreram sobre os momentos de insatisfação na docência. Acompanhe este diálogo:

P_5 – E quando você prepara aquela aula, sabe? “Nossa, essa aula vai arrasar!” e você vê que não rendeu, que não valeu nada.

P_1 – Que estão todos desinteressados.

P_7 – Aí você vai ter que começar tudo de novo, vai ter que preparar tudo de novo.

P_3 – Preparar de um outro jeito porque...

P_5 – Você chega em casa tão arrasada, não é?

P_3 – O dia em que eu entrei na sala, cheguei lá e falei: “Hoje eu vou trabalhar material dourado com eles, vou fazer isso, aquilo...”. Na hora em que distribuí todas aquelas barrinhas e cubinhos, virou aquela bagunça... E jogando barrinha, cubinho... Eu guardei tudo e falei assim: “Não vamos mais usar isso!”. Guardei. Falei: “Como eu não vou usar mais isso? Preciso usar”.

P_5 – Eles querem fazer castelinho, casinha, não querem escrever...

[Risos]

P_3 – Tive que esperar um bocado de dias para ver se esfriava aquilo na cabeça deles para eu pensar numa ideia: “Como é que eu ia trabalhar aquilo ali sem virar aquela baderna que virou aquele dia?”

[...]

P_1 – É isso aí, quando você prepara mesmo uma coisa e eles parecem que são tudo desinteressado, não querem saber de nada, só brincam. É isso. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

De acordo com as professoras iniciantes, um dos aspectos que geram a insatisfação na profissão docente diz respeito, portanto, à falta de envolvimento e/ou interesse dos alunos pelas atividades propostas; desinteresse este que, por conseguinte, levaria a atitudes de indisciplina, expressas por meio das brincadeiras e da desordem – a “baderna”, conforme indicou P_3. Frente a situações como estas, algumas professoras expressaram a necessidade de rever a sua forma de trabalho, de modo a despertar a motivação dos alunos para a aprendizagem e, assim, evitar a indisciplina. Nessa perspectiva, seus relatos aproximam-se da ideia, apresentada por Eccheli (2008, p.201), segundo a qual “Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola”.

Essa ideia também pode ser encontrada nos registros da professora iniciante do estudo de Rocha (2005) quando ela se refere às dificuldades que perpassam o início da carreira docente:

O segundo que ele diz aí é a motivação dos alunos, que está ligada com a indisciplina. Por que o que é a indisciplina, o que gera a indisciplina? São os diferentes interesses, um quer brincar, o outro quer fazer a lição, mas o outro quer desenhar. Isso gera a indisciplina [...]. (ibidem, p.92)

Na visão de Carmem, para alcançar a disciplina, seria necessário, então, encontrar um objetivo comum com e entre os alunos, o qual contribuiria para motivá-los a participarem das aulas, envolvendo-se nas atividades escolares, haja vista que, para essa professora iniciante, as questões de indisciplina e desmotivação caminham juntas.

Porém, em outro momento, contraditoriamente, essa mesma professora ponderou que não adiantaria propor atividades interessantes aos alunos se eles não estivessem interessados. Quanto a isso, Rocha (2005, p.171) levantou o seguinte questionamento: “[...] a relação não se estabeleceria em sentido con-

trário, ou seja, as atividades interessantes contribuindo para o envolvimento dos alunos?”.

Na verdade, essa ambiguidade expressa um impasse decorrente de uma nova forma de pensar a disciplina, a partir da motivação do aluno, que se coloca nos seguintes termos: é o aluno quem deve demonstrar interesse espontâneo pelos conteúdos trabalhados em sala de aula ou cabe ao professor valer-se de estratégias para despertar essa motivação?

Eccheli (2008) considera que o professor, como organizador das situações de aprendizagem, pode, sim, influenciar o nível de motivação dos alunos através das atividades propostas, que devem apresentar um nível de dificuldade adequado aos alunos, e das formas de avaliação sobre o desempenho obtido nas atividades realizadas. O desafio que se coloca, então, é saber qual tarefa apresenta um nível adequado de dificuldade diante de uma turma heterogênea e, muitas vezes, numerosa. Como vimos, esta é uma dificuldade que assola muitos professores em início de carreira, inclusive os de nossa pesquisa.

Assim, em coerência com os resultados encontrados no estudo de Souza (2005), observamos que as saídas para a indisciplina, o desinteresse e a desmotivação dos alunos passam a ser perspectivadas, primordialmente, no ambiente de sala de aula, a partir de ações desenvolvidas pelos próprios professores: nas atividades didático-pedagógicas, na relação estabelecida com o aluno e na mudança de atitude frente a ele. A fala da professora P_3 desenvolve-se nessa direção:

[...] a gente tem que se virar em dez lá na frente, dar pirueta para conseguir chamar a atenção deles para ver se a gente consegue, ficar se mascarando lá para ver se consegue a atenção. (P_3, Entrevista de Grupo II)

A professora P_6, por sua vez, fez alusão à mudança de postura do professor frente ao aluno, no sentido de buscar e de valorizar a sua participação em sala de aula:

Até porque a gente busca muito a participação do aluno, não é? Eu trabalho muito com a participação: “Ah, comenta isso...”. É diferente porque, na minha época, eu tinha que ficar sentada quietinha.

[Todas concordam]

A professora te elogiava se você fosse quietinho, bom aluno. Eu não abria a minha boca do começo ao fim da aula. Então, hoje é diferente, a gente busca a participação do aluno. Se ele participa da aula, então está bom. É tudo diferente, mudou mesmo. (P_6, Entrevista de Grupo I)

Em seu depoimento, a professora P_2 retomou as suas *experiências pré-profissionais*, durante a escolarização básica, para reafirmar essa mudança na postura do professor frente ao aluno:

A gente sentava, eu não abria a minha boca, eu morria com aquela dúvida, tinha vezes que eu levava a dúvida para a casa, mas eu não tinha coragem de abrir a boca para falar para o professor. Porque se virasse para o lado [Risos], aí você já levava um “pega”, entendeu? Hoje não, você dá oportunidade para o seu aluno falar. (P_2, Entrevista de Grupo I)

Nessa perspectiva, também encontramos em Silveira, M. (2002), a preocupação da professora-pesquisadora em desenvolver o ensino dos conteúdos de forma prazerosa e com a participação ativa de todos os alunos, de modo a garantir que a aprendizagem significasse algo para a compreensão da realidade vivida.

Assim, para Eccheli (2008), se, anteriormente, disciplina evocava silenciamento, obediência e resignação, hoje, ela pode significar a participação ativa do aluno nas atividades escolares, como resultado de uma aprendizagem significativa. Com isso, o “bom aluno” deixa de ser sinônimo de aluno passivo e silencioso o tempo todo e passa a ser visto como aquele que participa ativamente de uma atividade, desenvolvendo as tarefas, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de questionar e de argumentar as suas ideias.

Ao refletir sobre a indisciplina na escola atual, Aquino (1998) propôs cinco regras éticas a serem consideradas pelos professores como possíveis balizas para a convivência no seu trabalho cotidiano: a compreensão do “aluno-problema” como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; a “desidealização” do perfil de aluno; a fidelidade ao contrato pedagógico; a competência e o prazer; e a experimentação de novas estratégias de trabalho. Sobre esse último aspecto, o autor afirma:

Não é o aluno que não se encaixa no que nós oferecemos; somos nós que, de certa forma, não nos adequamos às suas possibilidades. Precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que se possa, enfim, preservar o escopo ético do trabalho pedagógico. (Aquino, 1998, p.11)

Conquanto a questão dos métodos e dos conteúdos, que envolve a construção de um repertório didático-pedagógico com atividades diferentes e diversi-

ficadas, seja importante e necessária para trabalhar a indisciplina e o desinteresse dos alunos em sala de aula, concordamos com Souza (2005) de que essa problemática não se esgota na habilidade metodológica do professor, mas requer, também, habilidade ética, moral e afetiva, bem como o reconhecimento dos condicionantes históricos e sociais, nos quais alunos, professores e escola se inserem.

Nesse sentido, importa compreender as mudanças ocorridas, ao longo das últimas décadas, no perfil do alunado que frequenta a escola pública brasileira, conforme discussão apresentada no primeiro capítulo do aporte teórico da dissertação. A respeito dessas mudanças, as professoras P_6 e P_4 assim se manifestaram em uma das entrevistas:

P_4 – Você vê que a realidade é diferente daquela que você [dirige-se à professora P_2] viveu. Os tempos são outros.

P_6 – Exatamente.

P_4 – Daí, você começa a tomar noção da realidade.

[...]

P_6 – Então, mas a *clientela mudou, a escola tem que se adaptar a isso.*

P_4 – *Isso que a gente tem que tomar consciência.*

P_6 – Não adianta mais você ficar em cima de uma coisa...

P_4 – ... de uma coisa que não é mais aquilo. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Sobre essa mesma temática, a professora P_5, na outra entrevista de grupo, fez um relato bastante semelhante ao diálogo acima apresentado:

A gente fica muito presa na clientela do passado. [...] E, às vezes, a nossa formação fica presa naquela época. *A escola é diferente, a clientela mudou hoje. Tem que entender essa diferença.* [...]. (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Esses excertos podem significar que as professoras iniciantes reconhecem o processo histórico de mudança no perfil do alunado da escola pública brasileira, bem como a necessidade de a escola se adequar a essa nova realidade, conforme sugerem os trechos em destaque. Contudo, o conjunto das informações obtidas na pesquisa leva-nos a inferir que esse é um saber que foi construído a partir da experiência no trabalho – e não como um saber anterior – pois, como apontou P_5, a formação inicial tende a “*ficar presa naquela época*”. Essa infe-

rência é coerente com os dados já apresentados que indicaram que o “choque da realidade” se deu, em grande parte, com relação às expectativas que os professores iniciantes tinham sobre o aluno, inicialmente descrito a partir de uma representação do “aluno ideal”.

Nesse sentido, como já o afirmamos, o “choque da realidade” (ou “baque”, como disse a professora P_5) teria ocorrido porque, ao chegarem à escola, esses novos docentes se depararam com um alunado cujo perfil não estava presente nas discussões realizadas na formação inicial. Entendemos, portanto, que esse é um ponto central que carece de ser urgentemente considerado e revisto pelas instituições de formação docente.

Em consonância com Beisiegel (2005), entendemos, então, que é preciso que a escola pública passe a responder à nova composição de seu alunado. Porém, como proporcionar a esses alunos algo além do que lhes tem sido oferecido, atualmente, em nossas escolas? Parece ser esse o desafio que se descortina diante de todos nós: repensar as nossas ações e o sentido que elas assumem na formação de nossos alunos.

De acordo com Aquino (1998, p. 9, grifo nosso),

[...] os grandes problemas que enfrentamos hoje evocam, na maioria das vezes, este “para que escola?”. Acreditamos, portanto, que grande parte dos nossos dilemas de todo dia exija um encaminhamento de natureza essencialmente ética, e não metodológica, curricular ou burocrática. Curiosamente, essa ideia parece apontar na mesma direção para a qual o aluno indisciplinado está incessantemente chamando a atenção. É essa a pergunta que ele está fazendo o tempo todo: *para que escola? Qual a relevância e o sentido do estudo, do conhecimento? No que isso me transforma? E qual é meu ganho, de fato, com isso?*

Sobre o sentido e o significado que a escola assume na vida dos alunos, uma das falas da professora P_4 foi bastante elucidativa ao sinalizar a necessidade de o professor convencer o seu aluno sobre a importância do estudo, pois, segundo ela, “*aquilo de estar na escola para ela [a criança] já está ali obrigada. Está ali porque foi obrigada a estar ali, porque não é da vontade dela estar dentro da escola*”. Acompanhe o trecho a seguir:

P_4 – [...] Por exemplo, o meu aluno falou assim: “Ah, eu vou cortar lenha. Ah, qualquer coisa, eu vou cortar cana”.

P_8 – “Meu pai ganha bem, ganha quinhentos reais cortando cana”.

P_4 – “É, ele ganha quinhentos reais cortando cana, ganha superbem”. Eu falei: “Meu amor, você acha que quinhentos reais é ganhar superbem? E você acha que cortar cana é fácil? Daqui a uns dias nem facão vai usar mais. Você tem que estudar porque você tem que ter um mínimo para você prestar uma prova e conseguir tirar a sua carteira para você dirigir uma máquina daquelas porque você não vai nem utilizar mais um facão”. “Ah, será, tia?”. Eu falei: “Pode ter certeza. Então, vamos aprender a ler e escrever bem para você poder... você não quer dirigir? Seu sonho não é dirigir? Então, para você dirigir, você tem que ter uma carteira. Está vendo?”. [...].

(Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Ainda, na perspectiva desenvolvida pelos autores, algumas professoras iniciantes apontaram a falta de articulação da escola com a atual composição de seu alunado como um dos aspectos responsáveis pelo desinteresse dos alunos, como mostra a continuação de um dos diálogos anteriormente apresentados:

P_6 – Não adianta mais você ficar em cima de uma coisa...

P_4 – ... de uma coisa que não é mais aquilo.

P_6 – *Que você não vai conseguir prender a atenção do aluno também, eu acho. Porque a gente, eu falo por mim, eu tenho muita dificuldade em dar uma aula diferente. Às vezes, eu quero e eu vejo que eu não consigo.*

P_4 – A clientela mudou, mas o sistema ainda é o mesmo. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Essa ideia também compareceu na continuidade do relato de **P_5**:

[...] A escola é diferente, a clientela mudou hoje. Tem que entender essa diferença. *Por isso, o desinteresse. Eles não vão se interessar por aquela aula.* (**P_5**, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Nesse sentido, as professoras iniciantes apontaram que o desinteresse dos alunos se deve, também, aos conteúdos e aos métodos tradicionais utilizados nas escolas, pois elas entendem que os alunos de hoje não se enquadram naquela aprendizagem tradicional de sala de aula:

E, hoje, as crianças são diferentes de antigamente. Elas não aguentam mais ficar cinco horas sentadas dentro de uma sala de aula, vendo só conteúdo, conteúdo. [...]. (**P_4**, Entrevista de Grupo I)

Entretanto, quando se propõem a desenvolver uma atividade diferenciada, elas afirmam esbarrar nas condições objetivas do trabalho, as quais, por vezes, se revelam limitadoras. A esse respeito, P_6 trouxe o exemplo de uma intenção de visita ao “Planetário”,¹² que seria uma forma de enriquecer o estudo sobre os planetas que compõem o sistema solar:

P_6 – [...] às vezes, você quer fazer, por exemplo, um passeio. Não é tão fácil você fazer um passeio. Por exemplo, a gente está fazendo o projeto “Ler e Escrever”. Então, a gente estava estudando sobre os planetas e tem aquele... acho que é planetário... lá em Prudente...?

Todas – É.

P_6 – Então, a gente podia até complementar. Mas, sabe, é tanta barreira, é tanta dificuldade que... (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Nessa mesma direção, a professora iniciante do estudo de Rocha (2005) questionou a estrutura escolar, associando a indisciplina dos alunos à precariedade das condições disponíveis para o desenvolvimento das atividades no espaço da escola, o que, segundo ela, acabava por restringi-las à lição de sala de aula.

Nesse quesito, influem, portanto, as condições físicas, materiais e, também, humanas que os professores encontram para a realização de seu trabalho nas escolas. Sobre essa questão, que será retomada e aprofundada mais adiante, Silveira, M. (2006, p. 44, grifo do autor), argumenta: “Os professores muitas vezes têm, **sim**, soluções para os problemas, mas muitas vezes **não** têm as condições objetivas para realizar o que pretendem”. Todavia, apesar das condições adversas, a professora-pesquisadora acredita que é neste terreno do “não” que reside o nosso maior desafio: “enfrentar os problemas e criar alternativas para tal”.

Quanto às dificuldades relacionadas com a *inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*¹³ nas classes comuns do ensino regular, observamos, nas entrevistas de grupo, que elas foram mencionadas constantemente por algumas professoras iniciantes – e sempre com forte carga emocional – ao exemplificarem as situações difíceis que viveram no início da carreira docente. Referências a essa dificuldade também foram encontradas no trabalho de Mariotini (2007).

Acreditamos que essas manifestações se devam à atual proposta de educação inclusiva, cujo princípio fundamental assenta-se na ideia de que “[...] as

12 Planetário “Doutor Odorico Nilo Menin Filho”, localizado na Cidade da Criança, em Presidente Prudente – SP, na Rodovia Raposo Tavares, km 561.

13 Utilizamos a terminologia necessidades educacionais especiais em consonância com as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001b).

escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p. 18), e buscar aprimorar suas ações a fim de garantir a aprendizagem e a participação de todos, atendendo às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações, como coloca Carvalho, R. (2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, além de prever a garantia de atendimento educacional especializado, de forma gratuita, aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme disposto no artigo 4º, traz um capítulo único sobre a Educação Especial (Capítulo V), entendendo-a como modalidade de educação escolar (Brasil, 2007a).

De acordo com a legislação, para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, os sistemas de ensino deveriam assegurar, entre outras condições, professores capacitados nas classes comuns e professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado desses alunos.

Entretanto, como escrevem Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), o processo de inclusão no Brasil teve início antes mesmo que fosse tema dos processos de formação docente, o que tem gerado entre os professores muito desconforto por terem que responder a um conjunto de novas demandas para as quais não foram devidamente preparados.

Ao examinar um conjunto de 1.498 ementas de 71 cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, Gatti et al. (2010b, p.104) verificaram o quão pouco as disciplinas voltadas às modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, aparecem nos currículos. Além disso, quando presentes, “[...] acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com pouca referência às práticas associadas”. Com base nessa análise, os autores afirmam:

Poucos cursos dão a devida atenção a essas modalidades educacionais. O que aparece é a disciplina que se tornou obrigatória relativa à linguagem de sinais, e só, ficando a descoberto toda uma gama de questões relativas ao campo da Educação Especial que é vasto, diversificado, composto de modalidades e abordagens variadas. Essa formação não propicia elementos concretos para o trabalho de inclusão das crianças e jovens portadores de necessidades especiais nas classes regulares, e claro, de forma alguma para sua formação básica considerando as diferentes naturezas de suas necessidades formativas. (Gatti et al., 2010b, p.104)

É nesse cenário, portanto, que, apesar de formadas recentemente, as professoras apontaram, nas entrevistas, que se sentem despreparadas para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, visto que não adquiriram, durante a formação inicial, uma base teórica e prática que lhes permitisse reconhecer as necessidades educacionais desses alunos e intervir de maneira adequada.

O diálogo reproduzido a seguir é bastante ilustrativo dessa dificuldade enfrentada pelas professoras iniciantes:

P_4 – A mesma coisa é a tal da inclusão. Nossa, gente, presta atenção, o professor tem que aguentar tudo. Não é a questão, mas você não tem estrutura, você não tem capacidade de lidar com certos alunos, você não sabe o que fazer.

P_8 – Você não tem preparo, não é?

P_4 – Você não tem preparo para isso. É mentira quem falar que tem, a não ser que ele tenha feito um curso e ele saiba como lidar. Mas você não sabe qual é a necessidade da criança e você fica ali “jogando no escuro”, não é verdade? Porque você não sabe se você tem que forçá-la a fazer ou, se você não está forçando, se você está prejudicando-a, se você não está prejudicando... Você se vê numa situação que é complicada.

(Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Esses dados permitem-nos perceber que, embora o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular seja a perspectiva privilegiada atualmente nas determinações legais, as professoras de nossa pesquisa ainda possuem pouca familiaridade teórica e prática com o assunto. Diante disso, podemos inferir que a construção de um referencial teórico-prático que ofereça subsídios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais configura uma necessidade formativa para esse grupo de professoras iniciantes.

Essa inferência encontra sustentação nos apontamentos das próprias professoras acerca do papel e do lugar da formação contínua na busca de soluções para as dificuldades que caracterizam o seu ingresso na profissão. Durante as entrevistas, ao apresentarmos a questão “*Na opinião de vocês, como a formação contínua poderia ajudá-las a lidar com as situações difíceis que vocês vivenciam no início da carreira docente?*”, suas respostas indicaram ações formativas voltadas, sobretudo, às dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas.

Em conformidade com Almeida (2002), entendemos que, para que as mudanças nos sistemas de ensino possam ser acompanhadas e refletidas pelo conjunto dos professores, é preciso que eles estejam envolvidos desde a sua fase de elaboração e que a formação contínua lhes propicie sustentação teórica e prática para responder às novas demandas que se apresentam. Nessa perspectiva, as docentes relataram que não faz sentido falar em inclusão se o professor não estiver preparado para lidar com os desafios inerentes a esse processo. Sem uma base que lhe permita reconhecer as necessidades educacionais de seus alunos, para intervir de maneira adequada, como garantir a sua aprendizagem? O diálogo, a seguir, revela essa preocupação manifestada pelas professoras iniciantes:

P_4 – Eu acho que você tem que ser preparado especificamente para aquilo, para aquela realidade que você vai enfrentar.

P_8 – Não só falar: “Ah, vamos fazer isso”.

P_4 – Não adianta falar: “Ah, vamos fazer inclusão?”. Coloca aí três, quatro na minha sala. Porque querendo ou não querendo, eles são diferentes e eu tenho que ter um comportamento diferenciado, senão ele vai ficar dentro da minha sala jogado. E o que eu vou dar para ele? [...].

[...]

P_4 – Então, porque o caso da inclusão veio para a minha sala e como você vai lidar com criança que você não consegue? Você não tem base para lidar. Eu não sei o que ela precisa, não sei o que é necessário.

(Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Tais respostas guardam plena coerência com o disposto no artigo 18, parágrafo 1º, da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001e). Conforme consta deste documento, a formação dos professores deve garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001e, p.5)

Nesse sentido, um dos aspectos ressaltados pelas professoras iniciantes diz respeito à necessidade de apoio e orientação específicos para o trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, para além de palestras sobre as várias deficiências:

Foram na escola [as professoras da sala de recursos], fizeram palestras sobre todas as deficiências, mas ficou só nisso. *Palestra, para mim, não ia me ajudar em nada. Eu precisava de atividades que pudesse dar para ele.* Ela me orientou que eu precisava fazer muitas atividades com imagens com ele, com figura, como ele não me ouve, ele precisava enxergar, visualizar. *Mas eu não sabia como eu ia fazer, ainda mais com conteúdos de quinto ano.* (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso).

A crítica da professora P_8 à modalidade convencional de formação contínua baseada em palestras pode ser explicada pelo fato de que, nestas, se privilegia a transmissão de informações teóricas em detrimento da análise da prática pedagógica dos professores. Assim, a partir da aquisição do conhecimento teórico dos conteúdos e dos processos de aprendizagem, entende-se que cabe ao professor, individualmente, a competência de promover a mediação didática (Brasil, 2002).

Os relatos de algumas professoras iniciantes permitiram-nos perceber, ainda, a existência de uma expectativa em torno da proposta de cursos de educação especial e/ou capacitações voltadas à problemática da inclusão que possam orientá-las e ajudá-las a lidar, primordialmente, com questões práticas como, por exemplo, desenvolver determinadas atividades para os alunos:

P_2 – [...] Cadê? Mas cadê as atividades que eu preciso? Não é que “Ah, a escola tem que...”. Mas se é inclusão, lá de não sei quem que tem que mandar para mim, cadê a minha base para lidar com ele? [...]

P_6 – Uma orientação, não é?

P_2 – Eu tive que inventar as atividades. A única coisa que eu ganhei foi um caderno. [...] Eu acho que ficou a desejar porque eu não tinha atividades específicas para ele [...]. Então, o que me frustrou foi ele querer aprender, mas eu não ter uma base para montar atividades para ele, entendeu? [...]. (Diálogo. Entrevista de Grupo I)

Se, por um lado, esses dados reafirmam o predomínio do valor do prático como uma das características do período de iniciação à docência, conforme

destaca Marcelo García (1999b), por outro, trazem-nos indicações de que essa valorização do prático nem sempre possui o mesmo significado para as professoras iniciantes.

Assim, ao referirem-se à necessidade de atividades específicas para os alunos com necessidades educacionais especiais, suas respostas sugerem-nos uma ambiguidade: enquanto, em alguns momentos, parecem ser solicitadas atividades prontas para serem aplicadas em sala de aula (“*cadê as atividades que eu preciso?*”; “*Eu tive que inventar as atividades*”; “*Eu precisava de atividades que pudesse dar para ele*”; “*lá de não sei quem que tem que mandar para mim*”); em outros, há indicativos de uma expectativa em torno de um referencial que ofereça subsídios para a elaboração do próprio material de ensino (“*eu não ter uma base para montar atividades para ele*”; “*eu não sabia como eu ia fazer*”).

O primeiro significado estaria relacionado a uma concepção instrumental da formação docente que, pautada no modelo da racionalidade técnica, reduz a prática profissional do professor à “[...] solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica (Contreras, 2002, p.90). No âmbito dessa concepção, a função docente é reduzida à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática que, no caso enfocado em nossa pesquisa, consistiria na aplicação de atividades elaboradas por profissionais externos ao contexto da escola e dos alunos para os quais essas atividades se dirigem.

Já o segundo significado, não só vai ao encontro do disposto na Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001e), como também remete ao caráter mais amplo da formação contínua para a educação inclusiva, compreendida como um compromisso de todos os sistemas de ensino preocupados com a qualidade do ensino que oferecem a seus alunos.

Dentro dessa perspectiva, Prieto (2006) defende que os sistemas de ensino devem assegurar as condições necessárias para que os professores estejam aptos para a elaboração e a implementação de novas propostas e práticas de ensino que respondam às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o autor:

[...] os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, *elaborar atividades, criar ou adaptar materiais*, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (Prieto, 2006, p.57-58, grifo nosso)

Essa abordagem mostra-se coerente, também, com os pressupostos que fundamentam o processo formativo do professor crítico-reflexivo, capaz de se posicionar frente às situações problemáticas da prática, de analisá-las, de forma crítica e criteriosa, e, a partir dessa análise, buscar soluções que atendam às necessidades específicas da realidade em que ele atua. Tal posicionamento opõe-se, portanto, à ideia de se definir externamente ao professor e ao seu contexto de trabalho um conjunto de atividades a serem desenvolvidas junto aos seus alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não.

Além de sua falta de preparação específica para lidar com os desafios da inclusão, as docentes iniciantes também se referiram à ausência do apoio e da orientação de profissionais especializados, dentro das escolas, para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Nessa direção, a professora P_8 relatou as dificuldades que enfrentou no trabalho com um aluno com deficiência auditiva, que chegara ao quinto ano do Ensino Fundamental sabendo escrever somente o próprio nome:

[...] eu não sabia o que eu fazia com ele, eu não sabia. Vieram as professoras da sala de recurso, deixaram e-mail e telefone dizendo que iam ajudar, mas nas vezes em que eu procurei, ninguém veio me ajudar. Ficou só na conversa, sabe? Foram na escola, fizeram palestras para a gente sobre todas as deficiências, mas ficou só nisso. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Diferentemente da situação vivida por P_8, a professora P_5 relatou que, sentindo-se despreparada para lidar com os casos de inclusão em sua turma, ela buscou e encontrou apoio e orientação junto aos profissionais da *sala de recursos*¹⁴ da escola onde trabalhava. Dessa forma, apesar das dificuldades, ela afirma que conseguiu contribuir para que seus alunos com necessidades especiais progredissem em suas aprendizagens:

Ficaram três casos de inclusão na minha sala: um, de visão; o outro tem idade mental de dois aninhos e tem que ficar lá tentando alfabetizar; e o outro tem convulsão. Então, gente, *eu não sabia o que fazer. Porque a gente não está preparada para isso. E eu fui buscar apoio. O que eu fiz? Procurei as*

14 Sala de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2001b).

meninas que trabalham na sala de recursos, coisas assim. Porque eu não sabia, porque as atividades que eu dava para os outros, para eles não servem, não têm significado algum. Então, eu procurei com as outras meninas. Elas foram me dando apoio e foi mudando. E estamos aí, fim do ano. [Risos]. Pelo menos ajudei, eles progrediram dentro do quadro deles, mas foi difícil. (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas educacionais, requer a constante interação entre os professores das classes comuns e aqueles dos serviços especializados, sob pena de alguns alunos não conseguirem atingir rendimento satisfatório.

Face ao disposto na legislação, podemos afirmar que se, de um lado, os dados encontrados na pesquisa evidenciam a importância da interação entre esses profissionais para o sucesso da aprendizagem dos alunos, como mostra o depoimento de P_5; de outro, revelam a fragilidade do processo de implantação da proposta de educação inclusiva, visto que, muitas vezes, não só o professor das classes comuns se sente despreparado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como também nem sempre pode contar com o apoio de profissionais para o atendimento especializado, conforme relatou P_8.

No âmbito dessa temática, outro ponto problemático diz respeito à insuficiência e/ou inadequação dos recursos didáticos disponíveis nas escolas e às condições objetivas de realização do trabalho docente para atender às demandas específicas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto a esse segundo aspecto, as professoras iniciantes fizeram alusão ao número de alunos por sala e ao tempo a ser despendido para o planejamento de atividades e o atendimento individualizado desses alunos. Acompanhe os trechos a seguir:

É o caso do J., ele não enxerga da lousa. Então, a única coisa que eu tive [...], eles me deram, apoio da escola, foi um caderno com pauta grande. A diretora o levou para o oculista e o oculista simplesmente falou que, para ele, não tem solução. “Calma aí, mas não tem nem um óculos para ajudar?”. “Não”. É como se os óculos fossem perda de tempo. [...]. (P_2, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Aí, eu tenho que ter um tempo específico para ele. [...] Você dava as atividades para a sala, você virava as costas: “Ah, agora eu vou trabalhar com ele”, quando eu sentava para... “Tia, terminei”, “Tia, terminei”. En-

tão, eu não tinha aquele tempo só para ele. [...] Porque eu tinha que preparar atividade diferenciada para a minha turma [...] e a dele com problema de visão. Então, eu me matava o dia inteiro, sábado e domingo preparando para a sala e ele ficava por último. Quando eu via, eu tinha que fazer com canetão, com caneta escura. (P_2, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Com base nos relatos da professora P_2, podemos inferir, portanto, que a realidade das escolas públicas ainda se encontra muito aquém do preconizado na legislação para garantir educação de qualidade a *todos* os alunos, incluindo aqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

Os depoimentos das professoras iniciantes inquietam-nos, ainda, na medida em que revelam, abertamente, a “face excludente do processo de inclusão” – muitas vezes velada nas políticas educacionais e pelas próprias instituições escolares – que são os alunos com necessidades educacionais especiais que, embora “incluídos” nas classes comuns do ensino regular, encontram-se “excluídos” no interior das salas de aula. Os fragmentos, a seguir, ilustram esse posicionamento:

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

[...] Então, para mim, *ele ficou ali como de enfeite porque eu não sabia lidar com ele. A única coisa que eu consegui fazer foi que ele sentasse.* (P_2, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

[...] Às vezes, *é realidade, você deixa a criança de lado, acaba ficando excluída do mesmo jeito porque você não consegue. [...] Você acaba excluindo a criança e a criança acaba virando um fardo para você. É a realidade! É a realidade!* [...]. (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

O conjunto das dificuldades relacionadas à falta de apoio especializado, de recursos didáticos e de estrutura organizacional adequada para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais indica a necessidade de reestruturação das condições objetivas de trabalho dos professores, nas escolas públicas, para a consolidação do processo de inclusão. Entendemos que, sem o devido investimento nessas questões, não há possibilidades reais de construção de uma educação inclusiva.

No mais, a fragilidade e a precariedade com que o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns têm ocor-

rido parecem contribuir para gerar, nas professoras iniciantes, os sentimentos de frustração, de impotência e de indignação por não conseguirem trabalhar adequadamente com esses alunos, ajudando-os a superarem as suas limitações e a progredirem em suas aprendizagens:

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

[...] Aquela criança que você está ali e ela não vai, ela não faz, ela não produz. Você está vendo que não está saindo do lugar, você não consegue fazer nada, então você se sente cada dia pior. (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

O que me marcou bastante esse ano e que eu também não consegui render nada como a P_2, eu fiquei frustrada, são os casos de inclusão na minha sala. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Todavia, apesar dos inúmeros e complexos desafios que o processo de inclusão enseja, a angústia revelada nos depoimentos das professoras iniciantes, por se sentirem incapazes de desenvolver um bom trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, traz-nos indícios da existência de uma preocupação e de um compromisso, por parte dessas docentes, em garantir que o espaço de sala de aula possa se constituir, efetivamente, em um espaço de aprendizagem para todos. Esse é o grande desafio!

Questões relativas à ausência de recursos materiais nas escolas

No que diz respeito às dificuldades relativas à **ausência de recursos materiais nas escolas**, conquanto referidas por apenas um dos professores ao se reportarem, especificamente, às dificuldades do período inicial da docência (Tabela 6), elas compareceram no âmbito da categoria **condições de trabalho**, apontada como o principal aspecto dificultador da realização do trabalho docente nas escolas públicas de hoje.¹⁵

Das 25 respostas emitidas pelos professores iniciantes para essa questão, oito delas (32%) direcionaram-se às suas condições de trabalho, indicando di-

15 Cf. Tabela 8 – As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na escola pública atual (Apêndice C)

ficuldades como: *a ausência e/ou a inadequação dos recursos materiais nas escolas; a falta de espaço físico nas escolas; o número de alunos por sala e a falta de tempo para a preparação das aulas e para dedicar-se ao aluno em sala de aula.*

Situações difíceis envolvendo as condições objetivas de trabalho dos professores também foram explicitadas nas entrevistas de grupo. Nestas, as professoras iniciantes se reportaram, por exemplo, à *questão salarial e ao tempo que é dependido no planejamento das aulas e na preparação das atividades escolares* como fatores que contribuem para o sentimento de insatisfação na profissão docente.

Com relação à questão salarial, as professoras P_2, P_4 e P_6 assim se expressaram em uma das entrevistas:

Pesquisadora – E o que gera insatisfação na profissão?

P_4 – O salário...

P_6 – Ah... [Risos]

P_4 – Gente, mas é realidade. A gente ganha, mas não ganha muito, e a gente gasta com a profissão, porque você chega lá na sala de aula...

P_2 – Você gasta com o próprio aluno.

P_4 – Você gasta. Você gasta com o próprio aluno. Porque você chega, você vê aquela situação, que você não consegue ficar... você vai lá, você compra lápis, você compra borracha, você tira xerox do seu bolso. Para preparar uma aula legal, você vai lá, você tem que gastar, então você acaba gastando. O salário já não é muito porque eu falo assim: “Você tem que gostar porque senão...”, você acaba perdendo ainda, vamos aí, duzentos, trezentos reais do seu salário por mês com os próprios alunos. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

A insatisfação das professoras iniciantes com os baixos salários também compareceu no autoestudo de Silveira, M. (2002), e nos registros da professora Alice, participante da pesquisa de Corsi (2002).

Ademais, à semelhança de nossa investigação, verificamos, em outros estudos, que a questão salarial aparece frequentemente relacionada à discussão sobre a ausência, a inadequação e/ou a precariedade dos recursos materiais existentes nas instituições escolares. Nesse aspecto, a professora Marisa, por exemplo, também participante da pesquisa de Corsi (2002; 2006), relatou que, na escola onde trabalhava, não havia biblioteca e, diante dos poucos recursos materiais existentes, muitas vezes ela acabava por dispor de seu próprio salário para providenciá-los:

Então a gente muitas vezes tem que dispor do nosso salário para poder comprar as coisas e para poder desenvolver as atividades que a gente pretende, embora a gente trabalhe com vários materiais que estão ali, sucata e tudo mais, mas muitas vezes só isso não é suficiente. Então é complicado... (Corsi, 2006, p.57-58)

A falta de materiais para o desenvolvimento das atividades com os alunos também foi indicada por Monteiro Vieira (2002). Em seu autoestudo, a professora-pesquisadora afirmou que, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação não realizava o suprimento dos materiais escolares necessários ao trabalho (como lápis preto, lápis de cor, papel etc.), ela se via diante da obrigação de garantir o provimento desse material aos alunos.

No tocante a essa questão, Silveira, M. (2002), fez uma crítica bastante incisiva aos discursos de certas agências governamentais – no caso, uma secretaria municipal – que, segundo ela, insistem na necessidade de que a escola trabalhe de uma forma mais significativa com os alunos, mas se “esquecem”, muitas vezes, de que, para isso, é necessário garantir-lhes determinadas condições materiais.

Nesse sentido, ao analisar a sua própria experiência como professora iniciante, Silveira, M. (2002) relatou algumas dificuldades encontradas com relação ao material escolar, por ela considerado insuficiente ou inapropriado, e a consequente necessidade de adquirir, com verba própria, os materiais a serem utilizados nas aulas: “[...] ao trabalhar um conteúdo de forma diferenciada, o professor necessita produzir o próprio material, artesanalmente. Ao trabalhar dramatizações com meus alunos, o material utilizado, na maioria das vezes, era produzido ou providenciado por mim.” (Silveira, M., 2002, p.138). Acrescentou, ainda, que, assim como ela havia adquirido muitos materiais com recursos próprios, “[...] outros professores dessa e de outras escolas fazem o mesmo também” (ibidem, p.138).

Esses dados indicam-nos que dispor do próprio salário para adquirir os recursos materiais necessários à realização das atividades escolares parece ser uma prática bastante habitual entre os professores; e, mais do que isso, uma prática legitimada na cultura escolar porque reconhecida como “inerente” ao trabalho docente. Essa afirmação parece se sustentar quando observamos, por exemplo, que, no caso de Monteiro Vieira (2002, p.66), a sua atitude de comprar os materiais escolares foi apontada pelo diretor e pela coordenadora pedagógica de sua escola como fazendo parte do ofício docente, justificada pelo fato de que “todo professor gasta dinheiro do bolso”.

Associado à questão salarial, outro aspecto indicado pelas professoras iniciantes como gerador do sentimento de insatisfação na profissão docente diz respeito ao tempo que é despendido no planejamento das aulas e na preparação das atividades escolares, que as leva, até mesmo, a abdicar de seu tempo livre e dos momentos de lazer com a família, sem que, em contrapartida, tal investimento e dedicação sejam reconhecidos e valorizados. O trecho, a seguir, revela essa insatisfação manifestada pelas professoras:

P_8 – O tempo que despense você mesmo fora da escola. Não adianta falar que professor trabalha só na escola.

P_4 – “Você só trabalha meio período, ganha bem”. Eu falo “Gente, eu trabalho meio período, cinco horas na escola, mas dez em casa preparando aula”.

P_8 – Sem noção, não é?

P_2 – Dentro da sala de aula, e na sua casa?

P_4 – Quando eu fico sábado e domingo fazendo as coisas, preparando aula, ninguém enxerga.

P_2 – Você deixa marido, você deixa um passeio...

(Diálogo, Entrevista de Grupo II)

A partir desse diálogo, observamos que o motivo da insatisfação dessas professoras aproxima-se dos apontamentos de Vonk (1983, p.142), cujos relatos dos professores iniciantes indicaram que “the preparation of the lessons took so much time, that there was no time left to relax”, e de Veenman (1984), onde a falta de tempo livre também foi explicitada como um dos problemas percebidos pelos docentes em início de carreira.

Entendemos, porém, que o sentido do descontentamento manifestado pelas professoras de nossa pesquisa vai além das questões pontuadas por esses dois autores, pois se vincula à insatisfação decorrente da pouca valorização social e salarial atribuída ao trabalho que elas realizam. Articula-se, nessa perspectiva, à ideia desenvolvida por Esteve (1995, p. 34, grifo nosso), segundo a qual:

Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o responsável direto com todas as consequências.

Estudos apresentados no relatório da OCDE (2006) revelam que os problemas referentes à consideração social do trabalho docente, por serem questões que, apesar de afetarem profundamente os professores, eles não são capazes de dominá-las, os levam a uma autêntica crise de identidade, na qual eles questionam a si mesmos e ao sentido de seu próprio trabalho. Acerca dessa questão, Esteve (1995, p.105) também afirma que essa situação de desvalorização social que os professores enfrentam atualmente tem levado muitos desses profissionais a “[...] abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em actividades exteriores à sala de aula”.

Em nossa investigação, quando perguntamos aos professores iniciantes se eles mudariam de profissão caso tivessem oportunidade e condições,¹⁶ constatamos que, dos nove docentes que responderam ao questionário, quatro deles (44,4%) assinalaram que “sim”. E, significativamente, entre as justificativas por eles apresentadas para a não permanência no magistério, verificamos a predominância de aspectos relativos às condições objetivas de trabalho nas instituições escolares e à desvalorização social e econômica da profissão docente na atualidade, como mostram os relatos a seguir:

Pois tudo o que acontece de ruim cai sempre nas costas do professor, é uma profissão estressantes, cansativa, desgastante. (P_1, Questionário)

Todos esses problemas [encontrados na escola pública] acabam desmotivando um professor, mesmo que ele goste muito do que faz, como é meu caso. (P_5, Questionário)

Eu gosto muito de ser professor, amo dar aulas, porém um fato que me motiva a mudar de profissão é a baixa remuneração. (P_8, Questionário)

Falta de reconhecimento, valorização e investimento nos profissionais, ausência de um plano de carreira bem estruturado, pouca expectativa de futuro. (P_9, Questionário)

O conteúdo das respostas dos professores iniciantes vai ao encontro, portanto, das afirmações presentes no Plano Nacional de Educação, já apresentadas no aporte teórico da pesquisa, que indicam que:

[...] Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar

16 Cf. Tabela 11 – Proporção de professores segundo o interesse em mudar de profissão (Apêndice C).

mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. *É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.* Se, de um lado, há que se repensar a própria formação [...] por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. *Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais [...].* (Brasil, 2001a, não paginado, grifo nosso)

Esses dados confirmam, também, o posicionamento de autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) que afirmam que a política educacional não tem demonstrado preocupações concretas com a situação em que se encontra a profissão docente, marcada pelo desprestígio social, salários aviltantes, péssimas condições de trabalho etc.

Essa conjuntura reflete, pois, a urgência de se definirem políticas públicas para a educação que incidam sobre questões estruturais da docência, a fim de melhorar as condições de realização do trabalho docente e, dessa forma, contribuir para a permanência dos professores no magistério. Entendemos que tais iniciativas têm um peso fundamental sobre a atratividade da carreira docente, tanto no que diz respeito à opção que por ela se faz, quanto – e, sobretudo – à decisão de nela permanecer, conforme indicaram os dados da pesquisa. Essa necessidade fica ainda mais evidente quando nos atentamos, particularmente, para os registros das professoras P_5 e P_8, antes apresentados, nos quais elas afirmaram que, apesar de se identificarem com a docência, mudariam de profissão devido a essas condições.

Além disso, não podemos ignorar o fato, também mencionado por Esteve (1995), de que vivemos numa sociedade que tende a estabelecer o *status* social com base no nível de renda salarial. Desse modo, como afirma o autor, o salário passa a constituir mais um elemento para a crise de identidade que afeta os professores, especialmente quando associado ao aumento de exigências e de responsabilidades direcionadas ao seu trabalho na atualidade.

Sobre esse último aspecto, as professoras P_4 e P_8 fizeram as seguintes considerações na entrevista de grupo:

P_4 – Você tem que administrar várias situações ao mesmo tempo. O professor não é só passar conhecimento. No início, você pensa: “Ah, eu chego lá, dou aula, ensino e pronto, beleza”. Mas, depois, quando você está dentro da sala de aula, você vê que não é só isso.

P_8 – O professor tem que ser psicólogo, assistente social, mãe...

[Risos]

P_4 – O professor tem que ser tudo, o professor é tudo, o professor é um pouco de tudo [...] (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

De acordo com Esteve (1995), esse aumento de responsabilidades educativas tem resultado numa sobrecarga de trabalho e na conseqüente impossibilidade de o professor cumprir, simultaneamente, à enorme diversidade de funções que lhe são atribuídas. Afora isso, conforme Oliveira (2003), esse somatório de funções, que não dizem respeito à natureza específica da docência, mas têm sido imputadas ao professor no atual contexto educacional, contribui para o aparecimento do sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional e da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Interpretamos esses dados como indicadores da necessidade de que tais questões sejam consideradas e criticamente analisadas também nos processos de formação de professores, uma vez que elas põem em causa a própria especificidade da função docente.

A despeito das muitas situações difíceis que os professores iniciantes relataram vivenciar no exercício da docência, a análise dos dados da pesquisa permitiu-nos constatar, também, a existência de um conjunto de elementos que lhes traz satisfação na profissão docente, exercendo significativa influência sobre as suas perspectivas profissionais.

Fundamentados na literatura concernente à área, entendemos que são esses os elementos que, compondo o aspecto da “descoberta”, permitiriam ao professor iniciante suportar o “choque da realidade” e, dessa forma, permanecer no magistério.

Segundo Lapo (2008), o trabalho docente também é fonte de satisfação, de prazer e “bem-estar”. Não fosse assim, não mais haveria professores que, mesmo com todos os desafios e as dificuldades que encontram, dia após dia, em seu trabalho, insistem no objetivo de exercer a sua função. Para a autora, são essas fontes de satisfação que possibilitam ao professor estabelecer vínculos prazerosos com o trabalho e a escola.

Mas, afinal, que elementos os professores iniciantes de nosso estudo identificam como fontes de satisfação profissional na docência? Que aspectos os motivam a permanecer na profissão, apesar dos problemas enfrentados?

Propusemo-nos a apresentar essa discussão no fechamento desse segundo eixo da análise dos dados porque, em consonância com Lapo (2008, p.3), acreditamos que

[...] buscar compreender e explicitar as fontes e dinâmicas que geram e mantém o bem-estar seja relevante, pois o estado de bem-estar pode propiciar aos professores condições mais favoráveis para que, ao depararem-se com os conflitos e as dificuldades do trabalho docente, possam vislumbrar possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos de ser e estar na profissão. Hargreaves e Fullan (2000) destacam a importância de se identificarem as fontes de satisfação do trabalho para que estas possam servir de “encorajamento dos professores”, no sentido de auxiliarem no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério.

São essas as questões que passamos a discutir na sequência.

As fontes de satisfação no magistério: a “descoberta” na profissão docente

No questionário, quando perguntamos aos professores iniciantes “*Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?*”¹⁷, verificamos que, dos nove docentes participantes da pesquisa, cinco deles (55,6%) disseram que “não” mudariam de profissão e explicitaram, para isso, razões ligadas, primordialmente, à natureza intrínseca da docência, como: o *amor ao ensino* (um apontamento), o *gosto por trabalhar com crianças* (um apontamento) e o *sentimento de realização profissional* (um apontamento).¹⁸

De modo geral, esses dados corroboram as indicações presentes no relatório da OCDE (2006) que atestam a importância dos benefícios intrínsecos ao trabalho docente para a satisfação profissional dos professores. A seguir, transcrevemos as respostas dos professores:

Já disse, *amo o que faço, amo ensinar* e ter a certeza que o aluno aprendeu de verdade e que isso contribuirá para o seu futuro e para o seu sucesso. (P_2, Questionário, grifo nosso)

Estou me *realizando profissionalmente*, acho que é isso o que sempre quis realmente. (P_3, Questionário, grifo nosso)

17 Cf. Tabela 11 – Proporção de professores segundo o interesse em mudar de profissão (Apêndice C).

18 As demais justificativas apontadas pelos professores que assinalaram que “não” mudariam de profissão compreendem uma razão extrínseca à natureza da docência: o desejo de se aprimorar na área da educação, mencionada por P_6. O outro docente, a P_7, não justificou a sua resposta, indicando tão somente que pretendia continuar na profissão.

Muitas vezes gostaria, mas *gosto de trabalhar com crianças*, apesar das dificuldades. (P_4, Questionário, grifo nosso)

A partir desses registros, observamos que alguns dos motivos alegados pelos professores iniciantes para a sua decisão de permanecer na profissão coincidem com algumas das razões, antes indicadas, para a sua opção pela docência, como, por exemplo, o *desejo de trabalhar com crianças* e a *identificação com a profissão/afinidade com a área de atuação*. Daí, podemos apreender que as motivações que levaram os professores iniciantes à escolha pelo magistério exercem influência significativa sobre suas decisões quanto à permanência nele. Essa inferência se sustenta frente aos resultados de estudos que revelam que o abandono da profissão docente decorre, muitas vezes, do fato de que os fatores que atraíram os professores para a docência mostravam-se cada vez mais impraticáveis na realidade cotidiana do trabalho, conforme discussão apontada no relatório da OCDE (2006).

Entretanto, é importante mencionar que, mesmo entre os professores iniciantes que, no questionário, manifestaram o interesse em mudar de profissão, encontramos em seus depoimentos, nas entrevistas de grupo, referências a aspectos que lhes trazem satisfação no exercício do magistério, contribuindo, desse modo, para o não rompimento atual com o trabalho. Esse dado é coerente com o argumento de Lapo (2008, p. 10) que indica que “[...] o bem-estar é um estado que não exclui insatisfações e, mesmo quando o professor não se sente feliz há satisfação com alguns aspectos do trabalho”.

Com o intuito de esclarecer e aprofundar as informações relativas às suas perspectivas profissionais, apresentamos às professoras iniciantes o seguinte questionamento nas entrevistas de grupo: “*Na opinião de vocês, o que motiva um professor iniciante a permanecer na profissão?*”. Suas respostas indicaram aspectos como: *o amor à profissão; a esperança de que o próximo ano será sempre melhor; o carinho das crianças; o apoio e o retorno dos pais; ver os resultados alcançados no trabalho; o próprio crescimento profissional; e a certeza do que se quer*.

Com relação a esses aspectos, no transcorrer das entrevistas, observamos que as questões relacionadas ao “amor” foram as que mais suscitaram os ânimos das professoras iniciantes, ocasionando um debate bastante interessante, marcado pela sobreposição intensa de vozes. Por essa razão, tivemos muita dificuldade para realizar a transcrição desse trecho das entrevistas, especialmente da primeira, onde a divergência de opiniões revelou-se mais acentuada.

Para compreendermos o sentido das respostas nesse tópico, é preciso, porém, que elas estejam contextualizadas no quadro de uma discussão anterior em torno dos saberes necessários à docência. Quanto a isso, chamou-nos a

atenção, no questionário, a constatação de que, dos vinte e cinco apontamentos dos docentes nesse quesito, quatro deles (16%) indicavam que, para ser professor(a), é preciso ter **amor/gostar daquilo que faz**.¹⁹

Mais surpreendente ainda foi constatar que essa indicação relativa à importância do amor obteve o mesmo número de manifestações que a necessidade de **saber que a profissão exige constante aperfeiçoamento, capacitação e estudos** e de **ter o domínio dos conteúdos a ensinar**, cada uma delas com também quatro apontamentos (16%).

Decidimos, então, apresentar essas informações às professoras iniciantes, nas entrevistas, solicitando que nos esclarecessem a respeito do significado que elas atribuem ao amor no contexto da docência. Para tanto, trouxemos a seguinte indagação: “*Quando vocês falam da importância do amor para ser professor(a), o que vocês querem dizer com isso? Vocês poderiam me falar um pouco sobre o que significa esse amor para vocês?*”.

Em ambas as entrevistas de grupo, verificamos que o significado do amor foi associado, primordialmente, a “gostar daquilo que faz”, atitude que desencadearia os sentimentos de paciência, persistência, comprometimento e dedicação ao trabalho; elementos apontados pelas professoras iniciantes como essenciais para a permanência no magistério, tendo em vista as muitas dificuldades nele encontradas. Acompanhe este diálogo:

P_5 – Quando a gente chega em casa e fala: “Eu não volto mais para aquela escola nunca mais”. [Risos]. *Aí o amor faz você voltar de novo. Porque é duro, não é?*

P_7 – *É ser paciente e persistente.*

P_5 – *Porque se não tiver isso aí, não aguenta não.*

P_3 – *Tem que ter dom também, não é? Tem que ter um...*

P_5 – *Tem que gostar, não é?*

P_3 – *Tem que gostar daquilo que faz porque senão tem hora que você tem vontade de...*

P_5 – Por isso que tem professor afastado, com depressão, readaptado, porque não consegue mais voltar para a sala de aula, fica em pânico. É isso. *É muito amor porque se não tiver...*

P_7 – E paciência, não é? Paciência.

[Risos]

Pesquisadora – E você, P_1?

19 Cf. Tabela 7 – Saberes necessários à docência segundo os professores iniciantes (Apêndice C).

P_1 – É, *tem que gostar, gostar mesmo daquilo que faz, porque senão não faz.*

Pesquisadora – Amor, então, para vocês, significa gostar do que faz?

P_3 – É.

P_7 – Aham. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

De modo semelhante, na outra entrevista de grupo, as professoras iniciantes explicitaram a sua compreensão sobre o “amor”:

P_2 – Eu não sei. Eu interpretei o amor, para mim, *como o amor à profissão.*

P_6 – Eu também.

P_2 – Entendeu? *À profissão.* Porque eu já ouvi casos, eu sei de casos que fizeram Pedagogia por falta de opção, porque ganhou a bolsa do prefeito, porque na cidade onde mora a Pedagogia é o “x” em questão. Então, está ganhando a bolsa, “Ah, não tem tu, vai tu mesmo”. E não é bem assim. *Não se dá aula por falta de opção, e sim por amor. Porque o amor é o que vai envolver tudo: vai envolver a preparar aula, a preparar o aluno, a fazer com que ele chegue lá na frente sem ter passado apenas pela escola, mas que ele pegue gosto por aquilo. [...] Então, a profissão em Pedagogia, a profissão professor, se não for, se você entrou por falta de opção, o seu trabalho não rende, o que você fizer dentro da sala de aula não vai surtir efeito.* Muito pelo contrário, o aluno vai odiar a escola.

[...]

P_2 – No início do ano, como alfabetizadora, meu marido fala assim que vai me internar num hospício de doido porque eu passo sábado e domingo preparando aula. [...].

[Risos]

P_2 – Não, porque é aquele período que eles necessitam do meu tudo. E, embora eu tenha, eu tenho uma filha de três anos, às vezes, “tadinha”, ela fica ali no cantinho dela, ela está ali me ajudando, está de olho no que eu faço. *Mas, você tem que fazer por amor porque você quer resultado lá na frente. Se você não fizer por amor, se formar por falta de opção, para mim, você vai ser frustrada para o resto da sua vida.* Vai ser pelo dinheiro, “Ah, porque eu não tive outra opção”, “Ah, porque meus pais quiseram que eu fizesse isso”, “Eu estou aqui porque eu passei no concurso em primeiro lugar”. Não, eu acho que isso daí você vai ser uma pessoa frustrada na vida. *O amor, para mim, eu interpretei assim.*

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Nas falas das professoras P_3 e P_2, em especial, percebemos que a docência assume contornos que a aproximam do sacerdócio, sendo considerada uma tarefa quase religiosa, de total dedicação e abnegação, na qual o educador é visto como alguém que possui um dom, uma vocação. Essa ideia também compareceu nas respostas de duas docentes (8%) ao questionário, quando elas indicaram que, para ser professor(a), é preciso “*dom*”.²⁰ Segundo P_3: “Ser professor não é apenas se formar e sair dando aula, *tem que ter ‘dom’...*”.

Cortella (2009) denomina essa concepção da docência de “otimismo ingênuo” e considera que, mesmo com algumas superações, ela se encontra ainda muito presente no cotidiano pedagógico e social em geral. Para o autor,

[...] muitos entendem a docência como um chamamento missionário e apartada do mundo profissional. Não é incomum alunos perguntarem: “*Professor, o senhor não trabalha? Só dá aulas?*”, com um misto de admiração e estranheza. Também tem sido uma constante a rejeição a movimentos sindicais ou corporativos de educadores sob o pretexto do caráter vocacionado da prática do magistério que, por isso, deveria estar imune às interferências do campo material ou econômico. Afinal, “*as criancinhas não podem ficar abandonadas*”... (Cortella, 2009, p.111, grifo do autor).

Essa visão também foi compartilhada pelas professoras experientes do estudo de Pizzo (2004). Em seus relatos, as seis docentes apontaram que, apesar dos desafios e das dificuldades enfrentadas no decorrer de sua trajetória profissional, elas permaneceram na profissão por amarem o seu ofício. O trecho, a seguir, é ilustrativo desse posicionamento:

Eu estou acostumada a vir aqui na escola, estou acostumada a trabalhar cedo, eu adoro as crianças, embora elas dão trabalho, eu saio daqui sem voz, rouca, cansada, com raiva, mas eu adoro aquilo que eu faço. É por isso que eu ainda não saí da escola. Porque eu amo isso mesmo. É isso mesmo que eu queria, entendeu? (Pizzo, 2004, p.57)

Neste mesmo estudo, quando questionadas sobre o que consideram necessário para o exercício da profissão docente, algumas professoras enfatizaram, à semelhança de nossa investigação, a importância do amor, também

20 Cf. Tabela 7 – Saberes necessários à docência segundo os professores iniciantes (Apêndice C).

compreendido no sentido de “gostar daquilo que faz”, como exemplifica esse relato:

Primeira coisa: você tem que amar, gostar do que faz. É importante, você entendeu? Gostar daquilo que faz. Ter segurança daquilo que vai fazer, certo? E trabalhar com amor e carinho. (Pizzo, 2004, p.58)

Todavia, é preciso que se compreenda que a especificidade do trabalho docente não se define pelo amor. Fundamentando-se na perspectiva histórico-social, Basso (1998) argumenta que o significado social do trabalho do professor é constituído pela finalidade da ação de ensinar, ou seja, pelo seu objetivo e conteúdo concreto efetivados conscientemente pelo professor, tendo em consideração as condições reais e objetivas para a apropriação do conhecimento pelo aluno. De acordo com a autora:

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. (ibidem, não paginado)

Em consonância com essa interpretação mais crítica do trabalho docente, encontramos relatos de algumas professoras iniciantes de nossa investigação que destoam, claramente, da perspectiva que perpassa os depoimentos antes apresentados. Em uma das entrevistas, quando solicitamos às professoras que nos esclarecessem, no contexto de suas respostas sobre os saberes necessários à docência, o significado atribuído ao “amor”, P_8 e P_4 logo se pronunciaram:

P_8 – Ai, essa palavra aí, “amor”, eu peguei birra disso. [Risos]. Eu sempre me dei bem com meus alunos, eu sempre me relacionei bem. Eu me encontro com os meus alunos, sempre que acaba o ano, eu sofro, eu choro, sinto saudades, eu amo meus alunos...

P_4 – Quando eu chego em casa, fico pensando: “Gente, mas, olha, o Fulano hoje não estava bem. O que será que aconteceu com o Fulano?”.

Fico pensando: “Amanhã, eu tenho que conversar com o Fulano, tenho que deixar todo mundo sair porque eu tenho que conversar com o Fulano”. Eu vi que hoje ele estava muito revoltado, que hoje tem uma coisa a mais. Então, você acaba se envolvendo, não tem como. Ser professor não é só chegar, passar o conteúdo e ir embora...

P_8 – É, mas tem uma certa diretora que, às vezes, fala que a gente tem que amar as crianças: “Você tem que amar essas crianças, amar...”. Assim, *eu não sou paga para amar ninguém. Eu me relaciono bem com os meus alunos, mas eu não sou paga para amar, eu não me formei para amar. Eu me formei para educar e para ensinar, foi para isso que eu me formei.*

P_4 – *O amor é uma consequência da convivência.*

P_8 – *Ele é uma consequência da convivência. Então, comigo você não coloca essa teoria de que você tem que amar, amar, amar, passar a mão na cabeça. Eu tenho dificuldade com isso.*

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

Entendemos que, de modo algum, as professoras P_4 e P_8 negam a importância da identificação com a profissão (o “gostar daquilo que faz”) e do envolvimento afetivo com os alunos para o exercício da docência; a nosso ver, a primeira parte do excerto é bastante clara a esse respeito. Entretanto, o que elas enfatizam, em seus relatos, é que não são essas as características que definem a natureza específica da função docente. Como diz Cortella (2009, p.115, grifo do autor): “*Gostar é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso; para além do gosto, há necessidade de, também, qualificar-se para um exercício socialmente competente da profissão docente*”.

O contraponto entre essas duas visões da função docente pode ser observado a partir do diálogo entre as professoras que participaram da primeira entrevista de grupo:

P_2 – Eu não sei. Eu interpretei o amor, para mim, como o amor à profissão.

P_6 – Eu também.

P_2 – Entendeu? À profissão. Porque eu já ouvi casos, eu sei de casos que fizeram Pedagogia por falta de opção [...]. E não é bem assim. *Não se dá aula por falta de opção, e sim por amor. Porque o amor é o que vai envolver tudo: vai envolver a preparar aula, a preparar o aluno, a fazer com que ele chegue lá na frente sem ter passado apenas pela escola [...].*

P_4 – Mas quando você está numa saia justa só o amor não resolve...

P_8 – É.

P_2 – Não, mas você tem que gostar do que você faz porque daí você vai se dedicar.

P_8 – Como para qualquer outra coisa na vida.

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

Das falas das professoras P_4 e P_8 podemos depreender a relevância e a necessidade de que os processos de formação docente reconheçam e invistam na construção do *conhecimento profissional* da docência (Roldão, 2007), como forma de qualificar o professor para o exercício socialmente competente de sua função. Como afirmou Cortella (2009), “amar a profissão” e “gostar de crianças” podem ser belas e afetivas justificativas para a opção pelo magistério; todavia, são insuficientes para o desempenho da tarefa pedagógica.

As professoras iniciantes da pesquisa indicaram, ainda, como fonte de motivação para a sua permanência na profissão docente, a esperança de que o próximo ano será sempre melhor do que o anterior. Nesse tópico, chamou-nos a atenção essa motivação ter comparecido, espontaneamente, nas duas entrevistas de grupo:

P_4 – Você acha que o ano que vem vai ser sempre melhor.

[Risos]

P_8 – Não perder a esperança...

P_4 – Você tem esperança para o ano que vem.

[Risos]

P_2 – O ano que vem vai ser melhor e, depois, vai ser melhor e, depois, vai ser melhor ainda. Você tem seus momentinhos de problema, de dificuldade, de frustração, que não fez aquilo que deveria ser feito, não conseguiu aquilo que você... Mas, lá na frente, você sabe que, de repente, não conseguiu com um, mas noventa e nove por cento da sala “Ah, eu dei conta”. E isso é satisfação, entendeu? (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

É a esperança que a gente tem de mudar. Por mais que a gente passe dificuldade, mas você tem esperança de transformar, de fazer melhor. (**P_5**, Entrevista de Grupo II)

Ouvir professoras que estão iniciando a sua trajetória profissional na carreira docente falarem a respeito de esperança em um contexto de tamanha complexidade no qual se encontra a educação (e não só ela!), hoje, é bastante alentador.

Remeteu-nos, imediatamente, às palavras de Rios (1997) quando ela discute o termo “crise” em sua dupla acepção: como *perigo* e como *oportunidade*. Como já afirmamos no aporte teórico da pesquisa, segundo a autora, o perigo, por si só, nos imobiliza. Imersos na complexidade da situação, somos tentados a ignorar as alternativas de superação, tornando-nos cegos diante das possibilidades que a nós se colocam e, assim, acomodados à situação vigente. A oportunidade, por sua vez, “[...] nos remete à crítica, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática” (Rios, 1997, p.77). Há que se considerar, portanto, o potencial mobilizador que a esperança encerra para a tomada de decisões acerca dos percursos de futuro das escolas, de seus professores e alunos, bem como da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que ali se desenvolvem.

Outro motivo explicitado para a permanência do professor iniciante no magistério circunscreve-se no âmbito do projeto de vida de cada sujeito, apontando para a importância de se delinearem metas a serem alcançadas:

Cada um tem que ter o seu objetivo também porque se eu coloquei na minha cabeça que vai ser essa, que vai ser isso que eu vou experimentar agora, eu vou conseguir. (P_3, Entrevista de Grupo II)

Eu já tive muito momento difícil, mas em nenhum deles eu pensava em desistir. Acho que a minha insistência era muito maior. (P_3, Entrevista de Grupo II)

A nosso ver, as falas da professora P_3 podem ser interpretadas à luz das considerações de Lapo e Bueno (2003). De acordo com as autoras, a ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando já enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada por vários fatores, entre os quais se colocam:

[...] o fato de que o estabelecimento desses vínculos custou esforços por parte da pessoa, e ter de afastar-se provocará, além da frustração, a sensação de fracasso, *de ter sido malsucedida em seus esforços*. Outro fator são as perdas que o abandono implica. *Tudo o que foi conquistado será perdido*: o cargo, o trabalho, as pessoas. *Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida* [...]. (Lapo; Bueno, 2003, p.78-79, grifos nossos).

As demais motivações para a permanência no magistério foram mencionadas, inicialmente, como fontes de satisfação profissional que, então, se conver-

teriam, segundo as professoras participantes da pesquisa, em razões para a não desistência da profissão. Como disse uma das professoras iniciantes, a profissão docente “*é gratificante, apesar de tudo*” (P_5, Entrevista de Grupo II).

Nesse aspecto, surpreendeu-nos, positivamente, verificar que, entre os aspectos que lhes trazem satisfação na docência, as professoras iniciantes explicitaram, primordialmente, a aprendizagem das crianças:

Apesar de todos os problemas, é bonito você chegar ao final do ano e as crianças que antes eram pré-silábicas, saem lendo. *Isso é muito gratificante!* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

P_2 – [...] lá na frente, você sabe que, de repente, não conseguiu com um, mas noventa e nove por cento da sala “Ah, eu dei conta”. *E isso é satisfação, entendeu?*

P_4 – Você sofre o ano inteiro. Chega no final do ano, você vê que teve alguma mudança, não em todos, mas teve. Você fez bem para alguém, você acabou ajudando, *aí você acaba pensando que vale a pena.*

P_2 – *Não, não tem como desistir.*

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Também, em uma das entrevistas, quando solicitamos às professoras que nos dessem exemplos de situações vividas no início da carreira docente que lhes trouxeram satisfação profissional, constatamos que todas as experiências por elas relatadas diziam respeito aos resultados de seu trabalho, consubstanciados na aprendizagem dos alunos:

P_3 – Ah, para mim, foi ver os aluninhos lendo.

Pesquisadora – Agora no final do ano?

P_3 – Meio do ano já, quando você vê as crianças lendo, juntando sílaba. Você fala: “Nossa, está dando certo! Está dando certo! Era isso mesmo que era pra dar”.

P_7 – No meu caso, que é o terceiro ano, melhorar a produção de texto deles. No começo, eles escreviam três linhas. De repente, já é uma folha inteira, com as ideias deles.

P_3 – *A progressão dos alunos deixa a gente motivada.*

P_5 – *A progressão, ver o aluno aprender. Acho que todo mundo é assim.*

Pesquisadora – P_1?

P_1 – Também, a mesma coisa.

(Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Esse é um dado que consideramos de suma importância porque demonstra o comprometimento que esse grupo de professoras possui com relação à aprendizagem de seus alunos, mesmo diante das inúmeras limitações e desafios que, diariamente, se colocam ao seu trabalho. Há que se aproveitar e explorar, então, as potencialidades que essa atitude valorativa traz para o cotidiano das escolas, bem como para os processos de formação docente, em favor de uma melhor qualificação dos professores iniciantes para atuar junto aos seus alunos.

Esse comprometimento também pôde ser observado nos depoimentos da professora iniciante do trabalho de Rocha (2005), assim como no autoestudo de Silveira, M. (2002). Neste último, a professora-pesquisadora escreve:

Nosso retorno, e o mais importante, é quando constatamos que pudemos proporcionar uma experiência de sucesso junto aos nossos alunos. O outro lado da moeda, também somos nós que experimentamos: a frustração de nem sempre poder proporcionar o melhor às nossas crianças, pois mesmo sabendo de nossas condições, temos um desejo imenso de mudar tal situação e nem sempre é possível! (Silveira, M., 2002, p.139)

A preocupação e o compromisso das professoras de nosso estudo com a aprendizagem dos alunos foram reiterados em outros momentos das entrevistas, como, por exemplo, quando elas se reportaram aos seus sentimentos frente às dificuldades do período inicial da docência. Os excertos, a seguir, são ilustrativos:

[...] Para mim, eu fiquei apreensiva, eu fiquei revoltada, porque eu queria ajudá-lo e eu não conseguia. (P_2, Entrevista de Grupo I)

[...] às vezes, se eu não consegui com aquele aluno, tipo o D., eu fico arrasada. Então, aí tem gente que fala: “Olha a sua sala...”. Mas ele está na minha sala, ele era meu, e por que eu não consegui? Está entendendo? Então, eu me culpo por um aluno. [...]. (P_2, Entrevista de Grupo I)

[...] Então, o que me frustrou foi ele querer aprender, mas eu não ter uma base para montar atividade para ele, entendeu? (P_2, Entrevista de Grupo I)

[...] Você está vendo que não está saindo do lugar, você não consegue fazer nada, então você se sente cada dia pior. (P_4, Entrevista de Grupo I)

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

P_2 – Você se sente mal. Você fala assim “Gente!”, mas você vai fazer o quê? (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Outro aspecto citado pelas professoras iniciantes como fonte de satisfação profissional foi o apoio e o reconhecimento dos pais dos alunos ao seu trabalho. Quanto a isso, cabe sublinhar que, se os conflitos vivenciados na relação com os pais e/ou responsáveis representaram uma das principais dificuldades enfrentadas por esse grupo de professoras no período de sua inserção profissional no magistério, em contrapartida, ter o apoio e o reconhecimento dos pais dos alunos ao trabalho que elas desenvolvem constituiria, portanto, uma importante motivação para a sua permanência na profissão. Observe este diálogo:

P_5 – E tem pais também, não é? [...] tem pai muito legal também.

P_7 – Tem, nossa!

P_5 – Chega para você e fala: “Ah, você vai pegar minha filha no ano que vem de novo?”

P_3 – Eu falei que *uma das minhas motivações maiores para ter continuado, persistido, e ver no que ia dar no final, foram os pais também. Porque você olhar e ver que eles estão botando fé ali no que você faz... Então, você não pode, não pode desanimar. Você tem que fazer porque tem a ver mesmo. Então, vale muito!* (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifos nossos)

Com base nesses dados, podemos inferir, em consonância com Lapo (2008), que o retorno positivo que o professor recebe da comunidade mais próxima, como os alunos, os pais e os colegas de trabalho, e o saber usufruir das possibilidades de satisfação que o trabalho em si oferece são elementos fundamentais e, até mesmo, de maior relevância para a obtenção de “bem-estar” na profissão docente do que a insatisfação gerada por determinados fatores da dimensão concreta e/ou socioeconômica do trabalho. Segundo a autora, mesmo quando as condições de infraestrutura e os recursos materiais nas escolas são precários, se houver o reconhecimento do trabalho realizado, o sentimento de aceitação e de pertencimento ao grupo e a percepção de que a tarefa que se está desenvolvendo é útil, torna-se possível alcançar o “bem-estar” na docência.

Por fim, uma das professoras da pesquisa sinalizou como fonte motivadora para a sua permanência na profissão docente a percepção do próprio crescimento profissional:

E você acaba vendo o crescimento nosso, não é? Como a gente estava falando, a cada ano você vai vendo: “Ah, isso aqui eu não vou fazer mais” ou

“Hoje eu posso fazer melhor”. Então, *you vai vendo esse crescimento, you vai se estimulando*. (P_6, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Quanto a isso, entendemos que, conquanto exista uma tendência a que, com a experiência adquirida, os professores se tornem mais bem preparados para lidar com as situações da prática profissional, apresentando maior segurança e competência no trabalho que realizam, há que se considerar, também, que esse não é um processo que ocorre naturalmente, como se os anos de experiência acumulados se traduzissem automaticamente em maiores destrezas e habilidades profissionais. De acordo com Guarnieri (1996, p.30):

É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar que as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e à adversidade dos problemas que enfrenta no cotidiano escolar.

Em razão disso, coloca-se, uma vez mais, a necessidade de garantir condições efetivas para a construção de espaços sistemáticos para a reflexão e a análise crítica, individual e coletiva, do trabalho realizado nas escolas, a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que estão iniciando a carreira docente.

O período inicial da docência: apoio e orientação aos professores iniciantes

Porque o primeiro ano é essencial: ou você desiste ou você... Se você não tiver alguém ali pra te ajudar, pra te apoiar, você desiste, porque você fica tão insegura, com tanto medo...

(Professora P_4, Entrevista de Grupo I)

Neste terceiro eixo da análise, apresentamos e discutimos os dados relativos às fontes e às formas de apoio, acompanhamento e/ou orientação que os professores receberam (ou não) ao ingressarem no magistério.

No questionário, ao interrogarmos os professores iniciantes sobre se eles tiveram algum tipo de apoio e/ou orientação que os auxiliasse quando começaram a dar aulas, surpreendeu-nos constatar que a maioria deles respondeu positivamente. Do conjunto dos professores investigados, seis deles (66,7%) afir-

maram ter recebido auxílio no período inicial da carreira docente,²¹ seja para lidar com a novidade das situações experimentadas ou para tentar solucionar os problemas encontrados.

Esse dado nos causou estranheza visto que a literatura concernente à área vem indicando a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar as dificuldades dos professores iniciantes. De modo geral, o início da carreira docente tem sido caracterizado pela solidão, pelo isolamento e, até mesmo, por certo sentimento de abandono, decorrentes da ausência ou do pouco apoio institucional que é oferecido aos professores nesse período, conforme ressaltam Lima et al. (2006).

Entretanto, o aprofundamento da análise dos dados, especialmente daqueles oriundos das entrevistas de grupo, permitiu-nos perceber um conjunto de incongruências, as quais sugerem a fragilidade desse apoio aos professores iniciantes, em termos de sua insuficiência e inadequação, dado o caráter assistemático, pontual e não intencional que assume. São esses os dados que nos propusemos a discutir na sequência.

Antes, porém, convém registrar que, embora majoritário o total de professores que afirmou ter recebido apoio ao ingressar na docência, não deixa de ser expressivo, no conjunto da população investigada, o número de docentes que nega ter recebido qualquer tipo de auxílio em sua inserção profissional: três dos nove docentes participantes da pesquisa, o que corresponde a um terço do total da população.

Tais professores teriam vivenciado, em sua inserção profissional, a experiência que Vonk (apud Abarca, 1999) denomina de modelo “*nada o hún-dete*”, considerado pelo autor como o modelo de apoio (se é que esta não seria uma forma incoerente de designá-lo!) mais frequentemente adotado pelos estabelecimentos escolares. Nesse modelo, praticamente nenhum apoio é oferecido aos novos docentes e a interação deles com seus pares mostra-se quase nula, pois se supõe que o desenvolvimento profissional é um assunto de responsabilidade individual de cada professor. Falamos a respeito, portanto, de professores recém-ingressantes no magistério e que, nesse importante momento de sua trajetória profissional, não teriam recebido qualquer tipo de cuidado específico que pudesse ajudá-los a se desenvolverem profissionalmente.

Esse dado torna-se ainda mais significativo quando cotejado com as informações relativas às dificuldades iniciais da profissão docente, apresentadas na

21 Cf. Tabela 12 – Proporção de professores segundo o apoio recebido no início da docência (Apêndice C).

Tabela 6, em que constatamos que, dos catorze apontamentos dos professores iniciantes para essa questão, três deles (21,5%) indicavam a **falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora da escola** como uma dificuldade do período inicial da docência.

Sobre as experiências vivenciadas pelos professores que, no questionário, assinalaram não ter recebido apoio/orientação quando ingressaram no magistério, é preciso, no entanto, fazermos algumas ressalvas a partir dos dados obtidos nas entrevistas de grupo.

No caso de P_2, por exemplo, verificamos que a informação apresentada no questionário de que ela não obteve apoio em seus primeiros anos na docência foi confirmada pelos dados coletados, posteriormente, por meio da entrevista. Nesta, a professora reafirmou: “*Não, no início eu não tive apoio, como eu falei para você. Eu estou tendo agora.*”²² *Nos outros anos também não, foi uma coisa muito jogada*” (P_2, Entrevista de Grupo I).

Diferentemente, no caso de P_8, observamos que as informações obtidas a partir dos dois instrumentos de pesquisa se contradizem. Assim, enquanto, no questionário, a professora indicou não ter recebido qualquer tipo de apoio ao ingressar na carreira docente, um de seus depoimentos, durante a entrevista de grupo, no qual ela se refere à primeira escola onde trabalhou, revela exatamente o contrário:

E, na primeira escola em que eu trabalhei em Prudente, que foi em colégio particular, *as pessoas foram muito acolhedoras. Minha diretora foi muito boa, minhas companheiras de trabalho também foram muito boas.* Então, minha prática eu já comecei bem *porque elas me ajudaram bastante.* Uma sala pequena, com quinze alunos. Então, foi um pouco diferente. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Todavia, em outro momento da entrevista, quando solicitamos às professoras iniciantes que exemplificassem uma situação em que, diante de uma dificuldade, elas tivessem recebido alguma forma de apoio, P_8 disse-nos que não tinha essa lembrança. Esses dados levaram-nos a questionar as possíveis razões pelas quais as respostas dessa professora apresentam tais incoerências: será que suas afirmações sobre a ausência de apoio/orientação no início da carreira docente tiveram em consideração apenas o seu ingresso como professora

²² É importante ressaltar que P_2 é uma professora que, à época da primeira etapa da coleta de dados da pesquisa, realizada no mês de agosto de 2010, tinha já cinco anos de experiência no magistério.

no espaço da escola pública, a partir de sua efetivação na rede municipal de ensino de Rancharia.²³

Quanto às informações fornecidas por P_9 no questionário, não temos dados da entrevista para confrontá-las, uma vez que esse docente, professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não participou da segunda fase da coleta de dados da pesquisa.²⁴ Contudo, sobre as informações que obtivemos cabem algumas ponderações.

Nesse sentido, é importante ressaltar que P_9 não só afirmou não ter recebido qualquer forma de apoio em sua inserção profissional, como também foi um dos três professores iniciantes que, como vimos no eixo de análise anterior, explicitou como uma de suas maiores dificuldades do período inicial da docência a **falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora da escola**. Em seu registro, P_9 indicou, especificamente, a falta de orientação pedagógica.

Esse dado converge diretamente com os resultados do estudo de Ferreira, L. (2005), no qual dificuldades relacionadas à ausência de amparo, orientação e apoio, por parte da direção e/ou da coordenação da escola, também compareceram na fala dos professores iniciantes de Educação Física investigados. Entre as dificuldades enfrentadas por esses docentes, a autora menciona, no contexto vivenciado por P1,²⁵ a “[...] ausência de uma coordenadora pedagógica para a Educação Física que estivesse mais presente, que dialogasse e orientasse sobre a formação e atuação dos professores” (Ferreira, L., 2005, p.130).

A nosso ver, a indicação de P_9 quanto à ausência de orientação pedagógica ganha ainda maior significância quando a relacionamos com o seu apontamento acerca das contribuições dos processos de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional. De acordo com esse professor de Educação Física,

23 Os dados de identificação de P_8, no questionário, mostram que ela concluiu a graduação em Pedagogia em 2007, ou seja, há três anos (considerando a época da coleta dos dados da pesquisa), o que coincide com o período – também de três anos, portanto – que ela indicou trabalhar em uma determinada escola pública da rede municipal de Rancharia, onde ela possui cargo efetivo. No entanto, a professora P_8 indicou que já exercia o magistério há cinco anos e, pelas informações obtidas nas entrevistas de grupo, tivemos conhecimento de que essa professora já havia trabalhado em uma escola privada do município de Presidente Prudente – provavelmente, ainda durante a sua formação inicial e antes de seu ingresso na rede municipal de Rancharia.

24 Como relatamos no capítulo sobre o percurso metodológico da pesquisa, a segunda fase da coleta de dados foi realizada somente com as professoras iniciantes que atuavam como polivalentes.

25 Nomenclatura atribuída pela pesquisadora aos professores iniciantes como forma de preservar a sua identidade.

Ainda é muito raro que o poder público invista em formação continuada na área específica da Educação Física. (P_9, Questionário)

Assim, visto que o processo de aprendizagem da docência não se limita à formação inicial, mas possui um caráter contínuo, prolongando-se por toda a carreira docente, como pensar o desenvolvimento profissional de um professor que indica não ter recebido qualquer tipo de orientação ou cuidado específico ao ingressar na docência e que afirma, além disso, não se sentir contemplado, conforme a especificidade de sua função, nas ações de formação contínua desenvolvidas pelo município? Seria interessante, posteriormente, discutir esse dado junto aos gestores municipais e demais professores de Educação Física do município, a fim de compreendermos se essa é uma situação singular vivida e percebida pelo docente participante de nosso estudo ou se constitui uma dificuldade e uma necessidade também sentida por outros professores que trabalham com o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Rancharia – SP.

Feitas essas considerações, passamos a apresentar e a discutir os dados obtidos na investigação com relação às fontes de apoio e/ou orientação proporcionados aos professores em sua inserção profissional no exercício do magistério.

Fontes de apoio no período inicial da docência

Retomando o grupo dos seis professores iniciantes (66,7%) que, no questionário, afirmou ter recebido algum tipo de auxílio em sua inserção profissional, observamos a presença das seguintes fontes de apoio: a **coordenação pedagógica da escola onde o professor iniciante trabalha(va)** (quatro apontamentos); os **professores que trabalha(va)m na mesma escola onde o professor iniciante trabalha(va)** (quatro apontamentos); a **direção da escola onde o professor iniciante trabalha(va)** (um apontamento); e **professores não ligados à escola onde o professor iniciante trabalha(va)** (um apontamento).

De modo geral, essas informações foram corroboradas pelos dados obtidos nas entrevistas de grupo, com o acréscimo da referência ao auxílio recebido por uma das professoras iniciantes, a P_4, por parte de uma ex-diretora de sua escola, que poderíamos incluir em uma nova categoria: a de **profissionais não ligados à escola onde o professor iniciante trabalha(va)**.

Ao olharmos para o conjunto desses dados, o primeiro aspecto que fica muito evidente, portanto, é a completa ausência das instituições de formação

docente, de nível superior, no sentido de proporcionar apoio, acompanhamento e/ou orientação a esse grupo de professores recém-ingressantes na rede municipal de ensino de Rancheira – SP. Tanto no questionário quanto nas entrevistas, não houve qualquer menção dos professores iniciantes à existência de apoio e/ou vínculo com as instituições formadoras (ou mesmo alguns de seus profissionais individualmente) durante o período de sua inserção profissional no magistério.

Nesse aspecto, nossos dados coincidem com os apontamentos de Zimpher (apud Marcelo García, 1999b) que indicam a pouca responsabilidade que o ensino superior assume na fase de iniciação. Como afirma Marcelo García (1999b, p.113), conquanto a iniciação seja “uma actividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”, outros sistemas, como as universidades, podem – e devem – estar implicados no desenvolvimento de programas de iniciação à docência.

Advogando essa ideia, somos impelidos, então, a questionar o papel das instituições superiores de formação docente na continuidade do processo formativo de seus egressos: afinal, a que se deve o silenciamento dessas instituições no sentido de proporcionar apoio sustentável aos egressos nos seus primeiros anos de exercício da função docente? Será que as instituições formadoras não atribuem a si mesmas parte da responsabilidade como mediadoras do processo de transição da formação inicial para o início da carreira docente?

Diferentemente dos resultados obtidos em nosso estudo, verificamos que as professoras iniciantes da pesquisa de Guarnieri (1996), além de procurarem o auxílio dos colegas de trabalho, de professores não ligados à escola, da assistente de direção e da coordenadora pedagógica, recorreram a professores da faculdade para ajudá-las.

A busca de espaços de interlocução fora da escola, mediada por professores da universidade, também foi apontada no trabalho de Fontana (2000). Nesse estudo, a autora refere-se à comunidade de destino partilhada entre ela – a professora formadora – e sua ex-aluna de graduação – a professora novata:

[...] eu fui sua professora na universidade e as relações que construímos como professora e aluna possibilitaram que, reencontrando-nos dois anos depois, compartilhássemos as dificuldades e ansiedades de seu noviciado profissional e que, refletindo sobre ele, refletíssemos sobre nosso “ser professora” em constituição, dizendo-nos e sendo ditas, significando e ressignificando a nós próprias. (Fontana, 2000, p.107)

Nos trabalhos de Corsi (2002), Monteiro Vieira (2002) e Silveira, M. (2002), as professoras iniciantes também buscaram, algumas vezes, apoio pedagógico em conversas com professores da universidade onde estudaram. Silveira, M. (2002), por exemplo, considera o fato de ter recebido a assessoria de duas professoras da UFSCar, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs)²⁶ da escola onde trabalhava, como uma experiência marcante na sua maneira de lidar com o aspecto técnico da alfabetização. Sobre essa experiência, a professora-pesquisadora afirmou: “Finalmente, eu conseguiria ter apoio pedagógico em duas pessoas que eu conhecia e tinha muito respeito por suas competências profissionais. *Elas foram imprescindíveis em todo o percurso que fiz enquanto professora, ao longo desse ano letivo*” (Silveira, M., 2002, p.92, grifo nosso).

Assim, por reconhecermos a importância que as instituições de formação docente assumem (ou poderiam vir a assumir) no processo de inserção profissional na docência e tendo em consideração a informação obtida no questionário sobre a ausência de participação dessas instituições no sentido de oferecer suporte institucional aos novos docentes participantes da pesquisa, apresentamos às professoras, nas entrevistas de grupo, o seguinte questionamento: “*Vocês acham que as instituições de ensino superior poderiam auxiliar os professores iniciantes nesse sentido?*”. Diante da afirmativa consensual das professoras iniciantes, acrescentamos: “*De que maneira? Como vocês veem isso?*”.

As respostas das professoras levantaram, então, alguns pontos significativos. P_7, por exemplo, afirmou que “*seria interessante eles acompanharem o aluno egresso*” e P_5 disse que as instituições de ensino superior poderiam “*ver o que a gente precisa depois*”. A professora P_3, por sua vez, fez a seguinte colocação:

Também. Eu acho dessa forma. Não sei se, como se diz: “Já formei”, então solta para o mundo? [Risos]. Então, eu acho que se tivesse um apoio no final, acho que se pudesse elaborar alguma coisa que pudesse te ajudar ou, pelo menos, no ingresso do aluno no trabalho, alguma coisa onde a gente pudesse buscar lá... Eu não sei se, de repente, a gente fosse buscar ou oferecesse também como que seria... (P_3, Entrevista de Grupo II)

26 De acordo com Silveira, M. (2002), essa iniciativa foi parte de um convênio estabelecido entre a UFSCar, através do Departamento de Metodologia de Ensino, e a Secretaria Municipal de Educação, que tinha por objetivo oferecer capacitação profissional aos professores das escolas de anos iniciais do município.

Esses relatos trazem-nos indicações de que as professoras iniciantes reconhecem a importância de as instituições de ensino superior acompanharem os egressos em sua inserção no trabalho docente, estando atentas às necessidades desses novos professores. Apesar disso, o caráter reticente de seus relatos sugere que elas ainda não têm clareza quanto às formas de se viabilizar esse acompanhamento:

P_1 – É, eles teriam que dar um apoio. Agora eu não sei de que forma... porque fica difícil, é complicado.

P_5 – Ter que acompanhar o aluno que já saiu...

P_3 – É complicado tanto para a instituição quanto para a gente que busca um apoio nesse final de formação.

P_5 – Porque forma o aluno, cada um vai para um canto... É meio difícil de acompanhar. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Diante disso, acabam por concluir que o ideal seria ter uma boa formação inicial em que a prática estivesse mais presente:

P_5 – *Acho que o ideal seria que a gente tivesse uma boa formação...*

P_3 – Mas é que também a minha formação foi tão diferente que...

P_5 – A gente poder praticar, porque é a prática mesmo. Seria o ideal, já pensou? Poder estudar e aplicar aquilo que você aprendeu? Aí seria o ideal. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Conforme já afirmamos no aporte teórico, entendemos que o processo formativo do professor é contínuo. Nessa perspectiva, a formação inicial, apesar de ter importância fundamental na constituição da profissionalidade docente, bem como na construção de um conjunto de saberes necessários para iniciar a docência, por mais bem-feita que seja, ela possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. Será que, nesse momento, as professoras iniciantes de nossa pesquisa então se esqueceram disso?

Algumas dessas questões serão retomadas e discutidas no próximo eixo de análise, quando abordaremos as contribuições da formação contínua para o trabalho docente, na visão dos professores iniciantes. Por ora, passamos a apresentar os dados obtidos com relação ao apoio proporcionado pela equipe gestora das escolas aos professores em início de carreira.

A equipe gestora das escolas

Nesta seção, propusemo-nos a discutir as informações relacionadas ao apoio e/ou orientação que os professores participantes da investigação receberam por parte da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) das escolas onde trabalha(va)m. Conquanto tenhamos optado por analisá-los em conjunto, convém registrar que esses dados dizem respeito, sobretudo, ao apoio proporcionado pelos coordenadores pedagógicos, visto que, se comparados aos diretores, esses profissionais se destacaram, em nosso estudo, como fonte de apoio aos docentes iniciantes. Entre os seis professores (66,7%) que afirmaram ter recebido algum tipo de apoio/orientação em sua inserção profissional, a coordenação pedagógica da escola obteve quatro indicações, enquanto a direção foi mencionada uma única vez.

Também, nas entrevistas de grupo, foi perceptível a pouca participação da direção das escolas no sentido de proporcionar apoio e/ou orientação aos professores iniciantes da pesquisa, comparecendo uma única vez nos depoimentos de P_4 e de P_8:

Eu falo que o meu primeiro ano foi o paraíso: eu peguei uma sala maravilhosa, *com uma direção maravilhosa*, colegas de trabalho que eu não sabia quase nada e eles iam lá e me ajudavam, explicavam o que eu tinha que fazer. [...]. (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Na primeira escola em que eu trabalhei em Prudente, que foi em colégio particular, as pessoas foram muito acolhedoras. *Minha diretora foi muito boa*, minhas companheiras de trabalho também foram muito boas. [...]. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Em conformidade com Libâneo (2003, p.201), esses dados podem significar que, apesar de diretores e coordenadores receberem a tarefa de “coordenar o trabalho coletivo e a de coordenar e organizar um ambiente que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos”, na maioria das vezes, “o diretor acaba desempenhando as funções administrativas, mais ‘urgentes’, deixando ao coordenador a organização pedagógica”. Segundo o autor, essa divisão das tarefas de administrar e de coordenar tem sido uma prática comum nas escolas brasileiras.

Ademais, cumpre assinalar que nos surpreendeu, na análise do conjunto das respostas ao questionário, constatar que, embora a **falta de apoio e/ou orientação da equipe gestora da escola** tivesse sido indicada por alguns professores iniciantes como uma das principais dificuldades do início da

carreira docente, a maioria deles (66,7%) afirmou que recebeu algum tipo de apoio e/ou orientação ao ingressar no magistério, principalmente por parte da **coordenação da escola onde trabalha(va)m** que, ao lado da categoria dos **professores que trabalha(va)m na mesma escola onde o professor iniciante trabalha(va)**, recebeu o maior número de apontamentos nessa questão, como vimos.

Em razão disso, decidimos apresentar esses dados às professoras, nas entrevistas de grupo, a fim de que elas pudessem nos esclarecer essa “aparente” contradição em suas respostas. Dessa forma, obtivemos informações bastante interessantes que nos permitiram ampliar e enriquecer a discussão sobre a temática abordada neste eixo da análise.

Primeiramente, foi apontada a necessidade de se considerar que o apoio que os novos docentes recebem nem sempre vem de profissionais ligados à unidade escolar onde eles trabalham. Ainda que as professoras de nossa pesquisa reconheçam o seu contexto de trabalho – a escola – como o *locus* privilegiado para esse apoio, elas afirmam que, na ausência do acompanhamento por parte dos gestores escolares, o professor iniciante pode encontrá-lo em profissionais externos à sua escola, com os quais mantém uma relação pessoal de amizade:

P_4 – Porque, funciona assim, veja bem, às vezes o apoio não é na sua escola, pode ter um ano que você tem uma equipe bacana...

P_8 – Exatamente.

P_4 – Olha, a minha diretora do ano passado, eu posso falar, ir lá na casa dela, eu posso falar: “Olha, eu estou descabelando porque eu não dou conta disso aqui, o que você pode fazer por mim?”. Está vendo? Aí, ela pegar e me dar o apoio. Mas, de onde teria que vir o apoio, da escola onde eu estou, do meu ninho ali onde eu estou trabalhando, depende do ano e do contexto que você está vivendo. [...]. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Esse diálogo revela-nos o quanto a experiência do apoio institucional aos novos docentes ocorre, ainda, de forma pontual e assistemática, a depender da boa vontade da gestão administrativa e pedagógica da escola onde o professor faz a sua iniciação profissional. Situação esta que parece se tornar ainda mais frágil quando se considera a forma de atribuição dos cargos de gestão escolar no município de Rancharia – SP, apontada pelas professoras:

[...] aqui no município, esses cargos de direção, vice, coordenação, não são concurso, são cargos de confiança. Então, todo ano tem uma rotatividade de

cargo. Então, num ano você pode ter o apoio e no outro não, entendeu? Porque todo ano muda. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Segundo as professoras iniciantes, a rotatividade nos cargos de gestão escolar no município configuraria, portanto, um obstáculo à experiência do apoio, na medida em que ela dificulta a criação dos vínculos necessários à construção de uma relação de confiança, na qual o novo professor possa se sentir confortável para se expor e compartilhar as suas dúvidas e dificuldades:

P_4 – [...] você vai atrás daquele que você tem uma empatia, aquele em quem você confia. Porque se a pessoa não gosta de você, está querendo te derrubar, você não vai pedir apoio para ela, é óbvio, é uma brecha para ela poder te derrubar. Então, você vai procurar esse apoio fora.

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A fala da professora P_4 coincide com os dados obtidos em outros estudos envolvendo a temática que apontam que “[...] as professoras [iniciantes] buscam ajuda nas pessoas que querem que as ajude – e não em qualquer pessoa” (Lima et al., 2007, p.151). Refere-se, pois, ao que Marcelo García (1999b) denomina de “amigos críticos”. É preciso que o professor iniciante se sinta seguro para solicitar auxílio.

Nessa perspectiva, observa-se que a experiência com os outros profissionais, sejam eles os gestores ou os pares, não ocorre de forma imediata, mas é algo que precisa ser construído e conquistado, a partir de uma relação de confiança, como afirma Rocha (2005). A esse respeito, a professora iniciante de seu estudo fez o seguinte comentário: “[...] eu acho que isso é a questão do novo, do estranho, eu não conheço essa professora, eu não sei quem ela é, então eu não vou me abrir. Depois quando percebem que você não oferece nenhuma ameaça, as trocas começam a acontecer.” (Rocha, 2005, p.184, grifo do autor). Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa desenvolvida por Pieri (2007).

Todavia, se a *rotatividade nos cargos de gestão escolar* foi assinalada como um aspecto dificultador da criação dos vínculos necessários à construção dessa relação de confiança, outro aspecto indicado pelas professoras iniciantes, nessa mesma direção, foi a *mobilidade dos professores entre as unidades escolares, em decorrência de sua situação contratual*. Acompanhe esse diálogo:

P_6 – E outra coisa: quando você começa a dar aula, é muito raro o caso, são raros os casos de você ser efetiva. Então, você é ACT [Admitido em

Caráter Temporário], você vai ficar um mês aqui, *você acaba ficando um pouquinho em cada escola, você não vai ficar muito tempo*. Então, a realidade é diferente.

P_8 – *A dificuldade de criar vínculo também para ter esse apoio*. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Sobre esse segundo aspecto, Tardif (2002, p.93), referindo-se ao contexto educacional de Quebec, no Canadá, ressalta que as mudanças de escolas são frequentes nos primeiros anos de chegada dos professores no mercado de trabalho, “[...] principalmente durante o período de emprego precário, pois as pessoas ‘em situação precária’ não possuem cargo estável e têm que andar de escola em escola, conforme as necessidades da Comissão Escolar à qual pertencem”.

Quanto a isso, o perfil dos professores participantes da pesquisa revelou que mais da metade deles (cinco professores) era contratada, colocando em foco as implicações que essa situação de trabalho poderia acarretar sobre os processos de consolidação e estabilização na carreira docente, uma vez que concebemos o desenvolvimento profissional de forma articulada às condições de exercício da profissão, entre as quais se figura a existência (ou não) do vínculo profissional, expresso por meio da conquista de um cargo regular, estável. Tais implicações parecem ficar evidentes, nesse momento. De acordo com os professores iniciantes, a falta de permanência em uma mesma unidade escolar dificulta a criação dos vínculos necessários ao apoio – tão essencial – no início da carreira docente.

Além disso, esses dados sugerem a existência de um grupo de professores iniciantes pertencentes à rede municipal de ensino e não a uma determinada unidade escolar; razão pela qual seria justificável a sua mobilidade entre as escolas que compõem a respectiva rede. A intensa rotatividade dos docentes entre as escolas também compareceu na pesquisa desenvolvida por Ferreira, L. (2005), sendo apontada como um dos problemas da escola pública que contribuem para o impedimento de se construir uma identidade de compromisso com ela. Diante disso, defendemos a permanência do professor na unidade escolar, integrado a um núcleo docente consistente, no qual ele possa se reconhecer como profissional e criar os vínculos necessários à construção de um trabalho coletivo voltado ao atendimento de suas necessidades formativas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos daquela escola. Afinal, se o local de trabalho do professor é a escola, como unidade, nada mais plausível do que ele sentir-se como um sujeito que pertence a esta.

Outro ponto levantado pelas professoras iniciantes, para explicar a “aparente” contradição observada em suas respostas, indica que o tipo de apoio

recebido (quando recebido) nem sempre vai ao encontro de suas necessidades. Como exemplo, uma das professoras, a P_7, relatou que, embora tivesse recebido o apoio da coordenação pedagógica da escola, este não se deu na direção daquilo que ela acreditava precisar naquele momento. A coordenadora lhe forneceu os livros didáticos, mas não a orientou, de forma prática, quanto à elaboração do planejamento das aulas, o que ela julgava necessário uma vez que acabara de ingressar no magistério:

P_7 – No meu caso é assim: como era a primeira vez, eu não tinha muito uma sequência didática para dar. Então, eu recebi livros que tinham algumas atividades, só que...

Pesquisadora – Você recebeu os livros de quem?

P_7 – Da minha coordenadora. Só que assim, ela me deu: “Oh, esse aqui é legal, esse aqui é legal de trabalhar”, mas não teve “Oh, vamos fazer uma sequência disso tudo?”. Ela me deu os livros e eu que tinha que buscar as informações. Se eu tinha alguma dificuldade, eu conversava com ela, mas, na verdade, eu é que tinha que determinar a sequência didática que eu usaria dali a partir dos livros que ela me deu. Eu tinha os livros didáticos, tudo, mas, na verdade, não falaram: “Ah, faz isso”, praticamente, porque é a primeira vez, você tem que ter uma coisa mais aprofundada. E eu não tive. Eu tive essa questão de livro didático, de pegar, tirar algumas atividades, mas não uma sequência. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Depreende-se desse fragmento que o apoio que os professores iniciantes encontram junto à equipe gestora das escolas onde trabalham pode revelar-se, por vezes, insuficiente frente àquilo do que eles necessitam para superar as suas dificuldades iniciais.

Porém, a que se deve tal insuficiência? É possível que os profissionais que dirigem e coordenam as escolas não tenham consciência de que os professores iniciantes possuem necessidades específicas de formação para o atendimento das quais lhes cabe oferecer suporte institucional?

Com base nos resultados obtidos em seu estudo sobre o papel da equipe pedagógica e de direção na atuação de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de São Carlos – SP, Pieri (2007, p.41, grifos nossos) concluiu:

As escolas, no papel de seus dirigentes e equipe de coordenação, *não oferecem aos professores iniciantes o apoio de que necessitam* para se tornarem

bem-sucedidos e sentirem satisfação em sua atuação. *E sequer conhecem, com raras exceções, que os professores iniciantes têm necessidades formativas específicas* que lhes cabe atender para que o sucesso escolar possa ocorrer para todos os alunos.

Como esperar, então, que esses profissionais ofereçam apoio e orientação aos professores que iniciam a carreira docente se, muitas vezes, eles desconhecem as dificuldades e os problemas que estes vivenciam em sua prática cotidiana?

Acreditamos, no entanto, que essa insuficiência do apoio proporcionado pelos gestores aos novos docentes não apenas decorra do desconhecimento das dificuldades e necessidades específicas que eles têm, como também de sua falta de preparo para lidar com elas. Sobre isso, uma das professoras de nossa pesquisa relatou que, diante das dificuldades iniciais da profissão, ela buscou a ajuda da coordenadora pedagógica de sua escola que, contraditoriamente, não possuía experiência suficiente na área para auxiliá-la:

[...] procurei ajuda da coordenadora que *na medida do possível pode me orientar* pois ela também *não tinha muita experiência com o 1º ano*. (P_3, Questionário, grifos nossos)

Esses dados colocam em relevo a questão da preparação da equipe gestora das escolas, em particular dos coordenadores pedagógicos, para o exercício de suas atribuições, sinalizando a necessidade de se desenvolverem iniciativas voltadas à sua formação, a fim de que eles estejam mais bem preparados para oferecer orientação e apoio aos professores em geral – e, em especial, àqueles que estão iniciando a carreira docente. Essa necessidade também foi indicada no trabalho de Ferreira, L. (2005).

Acerca dessa necessidade, as professoras iniciantes assim se manifestaram em uma das entrevistas de grupo:

P_6 – [...] eu acho que tem que ter um curso ou, não sei, não só para professores fazer, mas *até para o coordenador que vai receber esse professor, de como orientá-lo*, de como... Estar mais voltado para ele em atividade porque a gente não tem muito essa noção.

P_4 – *Eles acham que o professor que chegou lá está pronto*.

P_6 – É, e a gente não tem muito essa noção. Como eu falei: “O que é uma caderneta? Como se faz?”. Umas coisas assim básicas, pequenas...

P_2 – Que parece ser bobo...

P_6 – É. Porque, às vezes, a gente tem até vergonha de perguntar, sabe? Então, acho que mais ou menos voltado para isso.
(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Nesse contexto, vale mencionar a existência de uma coordenadora pedagógica “novata”,²⁷ que trabalhava em uma das escolas onde atuavam as professoras participantes da pesquisa, e que estas avaliam como uma experiência bastante positiva devido a vários fatores. No questionário, por exemplo, ao relatar as diferenças percebidas na mudança do espaço de trabalho, a professora P_6 demonstrou valorizar o conhecimento que essa coordenadora tem sobre a realidade dos primeiros anos de profissão:

[Percebi diferenças] tanto na convivência, quanto no espaço profissional, por se tratar de uma escola com um número maior de professores iniciantes e de ter *uma coordenadora que conhece essa realidade, já que a mesma também é iniciante*. (**P_6**, Questionário, grifo nosso)

Durante a entrevista, as professoras também indicaram que o fato de a coordenadora ser uma “novata” lhe permitia compreender a realidade dos professores que estavam iniciando o magistério e, com isso, adotar uma postura diferenciada diante deles:

P_6 – A coordenadora lá da escola ela é nova, nos dois sentidos. E *tem essa vontade de querer, de ajudar* também.

P_4 – E *ela dá muita importância*.

P_2 – Acho que pelo fato de eu não ter tido uma coordenadora...

P_6 – Acho que porque *ela entende* também.

P_4 – *Ela entende os lados*.

P_6 – O preconceito que a gente sentiu no início, ela sentiu nesse ano também.

Pesquisadora – Como professora iniciante que ela era também?

P_4, P_6 e P_2 – E como coordenadora também.

P_6 – Porque ela é nova, é o primeiro ano [como coordenadora].

[...]

27 Trata-se de uma jovem professora (em idade), com apenas três anos de experiência no exercício do magistério e que, pela primeira vez, desempenhava a função de coordenação pedagógica de uma escola.

P_6 – É uma moça com vinte e poucos anos, vinte e quatro...

P_8 – *Ela sabe o que a gente passa porque ela passou também.* Então, *ela ajuda bastante.* (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

Na sequência do diálogo, as professoras iniciantes falaram mais especificamente sobre o diferencial na postura dessa coordenadora pedagógica:

P_6 – *E dá essa intimidade de chegar nela.* Porque você tem que ter mais intimidade para chegar lá assim: “Oh, está acontecendo isso”, *porque você sabe que ela também está ali.*

P_2 – *Liberdade.*

P_4 – “Oh, E. [coordenadora], eu não dei conta de fazer isso daqui. Como é que faz isso aqui? Explica para mim certinho”. *Ela pega e te explica.* Porque tem gente que nem te explica nada, te dá um papel: “Toma, vai”. É bem assim. [Risos]. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Embora seja visível a identificação que essas docentes iniciantes têm com a coordenadora pedagógica, também iniciante, trata-se de problematizar se o fato de essa profissional ser uma “novata” é suficiente para que ela (re)conheça as dificuldades, as preocupações e os sentimentos que os professores que estão iniciando a docência experimentam e, mais do que isso, possa oferecer-lhes amparo, orientação e apoio, para além de suas necessidades *emocionais* e *sociais*, compreendendo também as suas necessidades *intelectuais*, conforme pontua Gold²⁸ (apud Marcelo García, 1999b). Esse é um dado que, certamente, mereceria ser aprofundado em estudos posteriores.

No quadro dessa temática, outro ponto a ressaltar diz respeito à natureza da função do coordenador pedagógico. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.342), o coordenador pedagógico é aquele que “[...] coordena, avalia, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos”.

28 Gold (apud Marcelo García, 1999b, p. 125) identifica três tipos de necessidades dos professores iniciantes: físico-emocional (autoestima, segurança, aceitação, autoconfiança e resistência), sociopsicológica (amizade, relações, companheirismo, interações) e pessoal-intelectual (estimulação intelectual, novos conhecimentos e ideias, desafios, experiências estéticas e técnicas de inovação).

Nessa mesma direção, Pieri (2007) afirma que as atividades do coordenador pedagógico referem-se, sobretudo, ao âmbito pedagógico do trabalho da instituição, isto é, voltam-se ao atendimento de professores e alunos com o intuito de melhorar e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, como mostra a autora, não é isso o que efetivamente tem ocorrido nas escolas, onde a maior do tempo de trabalho dos coordenadores é destinada, muitas vezes, a questões administrativas. Em nossa pesquisa, essa situação foi sugerida pelo relato da professora P_3:

[...] a minha coordenadora, também, ela estava mais preocupada, eu acho, com a *parte burocrática* da escola, a *parte administrativa*. Ela é uma excelente pessoa, uma ótima profissional, *mas a questão do papel da coordenadora pedagógica mesmo, na área ali, eu acho que ela não administrava*, ou, pelo menos, não era o que eu estava acostumada a ver com outros tipos de coordenadora. Porque as coordenadoras, pelo menos das escolas onde eu trabalhei e que eu vi, elas ajudavam, separavam material: “Ah, agora a gente vai trabalhar esse tipo de conteúdo. Aqui tem tal e tal”. Não que entregue tudo na mão, mas foi um pouco difícil, o começo foi difícil. [...]. (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Notamos que essa professora atribui parte de suas dificuldades iniciais à ausência do *apoio pedagógico* da coordenadora que, segundo ela, apesar de ser uma “excelente pessoa” e uma “ótima profissional”, parecia não ter clareza de seu papel na coordenação pedagógica de uma escola. Afora isso, na sequência de seu relato, P_3 afirmou que a coordenadora não só se omitia quanto ao apoio pedagógico que deveria oferecer como também dirigia críticas e cobranças ao trabalho desenvolvido pela professora iniciante:

[...] Então, foi muito difícil no começo. Foi essa parte aí. Apoio mesmo, *apoio pedagógico mesmo, eu tive pouco*. Só o que eu fui buscar mesmo é que eu tive retorno. *Mas, vindo da parte dela... e ela sabendo que eu não tinha experiência*, só falava, às vezes: “*Oh, está faltando isso, isso, isso e aquilo*”. Foi mais ou menos assim. (P_3, Entrevista de Grupo II, grifos nossos)

A professora P_5 relatou uma situação semelhante à vivida por P_3, em que a coordenadora pedagógica de sua escola, além de não lhe oferecer apoio, também criticou o trabalho que ela vinha desenvolvendo, na área da alfabetização, com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental:

[...] Ainda eu lembro que eu trabalhei com uma atividade que tinha todas as letras, com os quatro tipos, e a coordenadora foi na minha sala “*Não, você não pode trabalhar essa letra agora. Você está louca? Não sei o quê, não sei o quê*”. Eu falei: “Mas eu não estou cobrando, só estou mostrando que existem quatro tipos de letras, que não existe só uma”. Aí, no final, a minha sala estava lendo, escrevendo, conhecia as quatro forminhas, enquanto as outras salas não conheciam, só sabiam a letra maiúscula, a de fôrma lá que eles falam... bastão. E a minha sala já sabia todas. Então, ela veio elogiar: “Ah, que gracinha, não sei o quê”. [Risos]. *Apoio não ofereceu, mas não hora de...* (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Críticas emitidas por algum membro da equipe gestora da escola ao professor iniciante também compareceram no depoimento de P_4. Na entrevista de grupo, a professora relatou uma situação conflituosa vivenciada na relação com a diretora de sua escola quando fora convocada para assumir uma sala:

Eu estava na lista, então chegou minha vez e eu fiquei com a sala. Mas tinha alguém atrás de mim que ela [a diretora] tinha preferência. Mas como eu estava, eu era aquela pedra no meio do caminho... [Risos]. “Olha, eu vou assistir aula na sua sala”. Então, *toda aquela pressão psicológica*. (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A existência de uma “pressão psicológica”, expressa por meio de “orientações” como “*Oh, aqui funciona assim, assim e assado. Se você se enquadrar bem, se você não se enquadrar...*” (P_4, Entrevista de Grupo I) contrasta, veementemente, com o posicionamento de Tardif (2002), que indica que o apoio da direção, ao invés de um “controle policial”, é uma das condições necessárias para que a iniciação profissional seja menos traumática e para que haja a consolidação na profissão e a estabilização na carreira docente.

Retomando a questão do papel da coordenação pedagógica, chamou-nos a atenção, ainda, a fala da professora P_6 referindo-se ao tipo de apoio/orientação que lhe foi proporcionado pela coordenadora da escola em seu primeiro ano de atuação na docência:

Para mim, o que me marcou muito foi a coordenadora. O ano passado, quando eu iniciei, a primeira sala que eu peguei, eu nunca tinha pegado um semanário, nada assim, e ela [a coordenadora] me ajudou muito. Em atividades também, **a P. [a coordenadora], ela dá tudo pronto**. Vocês sabem

como que é. Então, *ela tem essa atividade pronta para você, o que é bom no início, hoje, eu não gosto muito, sabe? Procuo fazer minhas atividades e mostrar para a coordenadora*, como a P_2 falou. *Se ela puder acrescentar, mas não pegar pronto.* (P_6, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Como se observa pelo depoimento acima, a professora P_6 avalia essa experiência de apoio como algo “bom no início”, que lhe foi marcante em seu ingresso no magistério, muito embora, hoje, ela afirme que prefere elaborar as suas próprias atividades e, somente então, mostrá-las à coordenadora para que ela possa oferecer contribuições.

Apesar dessa mudança de postura, indicada em sua fala, incomoda-nos a ideia inicial de a coordenadora pedagógica “dar tudo pronto” para os professores, fornecendo-lhes atividades para serem utilizadas com os alunos em sala de aula. Afinal, para que tipo de reflexão e de autonomia profissional do professor essa atitude contribui?

Os pares

Neste subitem, são apresentados e discutidos os dados relativos ao apoio e/ou orientação proporcionados aos docentes participantes da pesquisa por *professores que trabalha(va)m na mesma escola onde eles trabalha(va)m*. Como já descrevemos, entre os seis professores (66,7%) que afirmaram ter recebido algum tipo de auxílio em sua inserção profissional no magistério, os colegas de trabalho obtiveram quatro indicações.

Quanto às formas do apoio proporcionado, os registros dos professores, no questionário, indicaram as seguintes: *recebimento de dicas sobre a rotina escolar e os modos de trabalho, fornecimento de material didático (atividades) e troca de experiências*. A seguir, apresentamos a transcrição das respostas:

[...] tive um grande apoio da outra professora do 2º ano que me ajudou muito e ainda ajuda *dando dicas e me auxiliando quando preciso*. (P_1, Questionário, grifo nosso)

Alguns colegas de trabalho *me passaram algumas dicas sobre a rotina da escola* [...]. (P_3, Questionário, grifo nosso)

Na realidade, o que mais auxiliou minha prática quando comecei, foram as *atividades que as colegas de profissão mais experientes me passaram, as dicas, o modo como elas trabalhavam*. *Troquei experiências* com professoras que considero muito competentes. (P_5, Questionário, grifo nosso)

Ainda, no questionário, a professora P_4 explicitou que, ao começar a dar aulas, ela contou com o auxílio de seus colegas de trabalho, mas não trouxe indicações quanto ao tipo de apoio recebido. Porém, essa informação foi possível obtermos na entrevista:

Eu falo que o meu primeiro ano foi o paraíso: eu peguei uma sala maravilhosa, com uma direção maravilhosa, *colegas de trabalho que eu não sabia quase nada e eles iam lá e me ajudavam, explicavam o que eu tinha que fazer*. Em certas situações, *eu não tinha medo de ir lá e falar*: “Olha, eu não estou sabendo o que eu faço”. Eu tinha até um aluno muito complicado, *eles me ajudavam, me apoiavam, foi bem importante na minha vida*. Acho que se não fosse aquela situação, aquele contexto... (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A fala de P_4 demonstra, de maneira significativa, a importância que o acompanhamento, o apoio e a orientação, por parte da escola, assumem no início da carreira docente, a ponto de a professora iniciante referir-se ao seu primeiro ano na docência como um “paraíso”, o que contrasta, veementemente, com as indicações comumente apresentadas na literatura. Silveira, M. (2006, p.43), por exemplo, afirma que: “O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. A discussão sobre a importância do apoio institucional aos professores em sua inserção profissional na docência será retomada um pouco mais adiante.

O registro da professora P_1, anteriormente transcrito, apontou que ela teve “*um grande apoio da outra professora do 2º ano*” – ano com o qual ela também trabalhava – que lhe fornecia dicas e a auxiliava quando necessário. Na entrevista de grupo, P_1 voltou a mencionar o apoio que ela recebeu de uma colega que trabalhava com uma sala do mesmo ano que ela, referindo-se, mais uma vez, ao tipo de auxílio que lhe foi proporcionado:

Bom, eu recebi tanto apoio da coordenadora *como de uma outra professora que também trabalhava na mesma série*. Elas me ajudaram. Num primeiro momento, *elas me ajudaram a preparar as aulas, mostraram como era, por onde eu tinha que ir*. [...]. (P_1, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Nesse aspecto, os dados obtidos na pesquisa sugerem que as professoras iniciantes valorizam a troca de experiências entre colegas professores que tra-

balham com turmas do mesmo ano. Por conseguinte, a impossibilidade dessa troca constituiria um elemento dificultador na construção das experiências de apoio que parecem ser tão valorizadas – e necessárias – no período inicial da docência. A professora P_2 afirma:

Por exemplo, ela é minha amiga [dirige-se para a P_6]. Então, eu até poderia pedir ajuda para ela, *mas é inviável, ela é do terceiro, eu sou do segundo*. Então, eu tenho até apoio, mas de gente de outra série e não da minha série específica. [...]. (P_2, Entrevista de Grupo I)

Durante a entrevista de grupo, a professora P_3 também se referiu à importância que a troca de experiências e informações com professores que trabalham com turmas do mesmo ano assume no início da carreira docente, acrescentando, porém, um novo elemento: o apoio entre professores que trabalham com turmas do mesmo ano e *no mesmo período de aulas*. O trecho, a seguir, é ilustrativo:

Eu tive bastante dificuldade porque, no período que eu dou aula, só tinha um primeiro ano, Pré II, Pré I, Maternal. E, no período da manhã, eram três primeiros anos. *Então, eram três professoras que se comunicavam a todo o momento e eu, sozinha, no outro período. Então, eu tive que me virar mesmo*. [...] *foi bem mais complicado do que se eu tivesse no outro período*. Porque daí, no outro, já eram professoras com bastante experiência, com bastante tempo de serviço, experiência também no primeiro ano. *Então, para elas, era muito mais fácil trocar informação*. E eram amigas, ficavam o tempo todo juntas. Então era fácil. *Agora, para mim, além de eu ser iniciante, eu era sozinha no meu período, na série que eu dava. Então, eu não tinha o apoio, a troca a todo o momento*. Tive que me virar mesmo para saber o jeito que era melhor. (P_3, Entrevista de Grupo II, grifos nossos)

Em Corsi (2002), encontramos referência semelhante quando a professora iniciante Alice relata que não encontrava, em seu grupo, interlocutores para conversar a respeito das dificuldades de sua prática, com exceção de uma professora, porém esta trabalhava em um período de aulas contrário ao dela.

De modo geral, podemos afirmar que as informações relativas às formas de apoio encontradas pelos professores de nossa pesquisa junto aos seus pares convergem com os resultados do estudo de Guarnieri (1996), em que as professoras iniciantes também relataram ter procurado, na troca com os colegas de

trabalho, receber dicas sobre os alunos, materiais para a sala de aula e saber se estavam realizando de maneira adequada o trabalho com a classe.

Em seu autoestudo, Monteiro Vieira (2002) também ressaltou a importância significativa que os colegas de trabalho tiveram na sua aprendizagem profissional da docência. Entre eles, a professora-pesquisadora destacou a influência de duas docentes: uma mais experiente que, durante os seus primeiros dois anos no magistério, lhe ofereceu apoio e dicas para a realização do trabalho; e outra, menos experiente, cuja aproximação ocorreu em seu terceiro ano na docência, período em que sua colega anterior deixara a instituição escolar onde trabalhavam, removendo-se para outra escola.

Também na pesquisa de Rocha (2005), os depoimentos da professora Carmem indicaram que ela encontrou, na escola onde trabalhava, espaço para a troca de experiências com os pares, constituindo esta a sua segunda fonte de aprendizagem no exercício da profissão docente. A esse respeito, a pesquisadora descreveu uma situação vivenciada pela professora iniciante, em que, diante da necessidade de organizar o ambiente para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, “[...] as dicas das professoras constituíram o caminho mais seguro naquele momento, para depois ela começar a agir de acordo com a forma com a qual ela se identificava” (Rocha, 2005, p.180).

Esses dados mostram que a colaboração entre os pares é uma forma de apoio bastante valorizada pelos professores que estão iniciando a carreira docente, como também sugere Pieri (2007). Em nossa investigação, isso pôde ser observado, por exemplo, em uma das entrevistas de grupo, quando as professoras se reportaram à falta que sentiram/sentem do “conhecimento pedagógico da matéria” no início da carreira docente. Ao explicitarem a dificuldade em apresentar os conteúdos de forma que o aluno os compreenda, questionamos as professoras sobre como elas fizeram/fazem para suprir a falta desse saber. Suas respostas então apontaram que é por meio da ajuda mútua e da troca de informações entre os professores que essa dificuldade se torna passível de ser superada:

P_7 – Ajuda dos outros.

P_5 – Ah, a gente discute bastante: “Ah, como você fez?”.

P_3 – Troca muita informação.

Pesquisadora – Entre os professores?

P_3 – Aham. “Como você ensina?”.

P_5 – “Ah, eu faço assim”. “Então, eu vou tentar”. Aí a gente vai tentando até ver que dá certo todo mundo.

Pesquisadora – Você também, P_1?

P_1 – Aham.

P_5 – *Essa troca de experiência eu acho que é muito válida entre os professores, não é?* (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Nesse sentido, as informações obtidas em nossa investigação vão ao encontro dos apontamentos de Tardif (2002), que indicam que a maior parte dos professores sente a necessidade de partilhar sua experiência, de dividir com os outros um saber prático sobre a sua atuação. Assim, cotidianamente, “[...] os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc.” (Tardif, 2002, p. 52-53).

Na esteira dessa discussão, uma questão importante a ser enfatizada diz respeito à forma como os professores iniciantes se apropriam dos saberes que são partilhados em seu espaço cotidiano de trabalho. Segundo Valli (apud Marcelo García, 1999b), a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores seria um dos principais problemas que ameaçam os docentes ingressantes no magistério. Quanto a isso, entendemos que os dados obtidos em nossa pesquisa não nos permitem afirmações categóricas. Contudo, alguns trechos das entrevistas trazem-nos indícios de determinadas posturas, explicitadas por algumas professoras iniciantes, que parecem se contrapor às indicações do autor.

A professora P_2, por exemplo, ao assinalar as suas expectativas em torno da formação contínua, fez a seguinte afirmação:

[...] Eu queria prática, eu queria modelo porque eu acho que eu me espelho muito naquilo que eu vejo. *Eu pego aquilo que é bom, eu faço tipo uma limpeza: “Ah, isso aqui é legal, isso aqui não é”. Então, aquilo que é de útil, eu coloco em prática, aquilo que eu acho que não é “Ah, isso aqui não vai ficar legal”.* Mas eu preciso de uma base, de ideias, de exemplos, que é para ajudar o meu trabalho, entendeu? *Aí, na hora em que eu estiver com isso em mãos, eu vou ver o que é válido para aquela realidade. Talvez, naquela realidade, isso não possa ser, mas, na próxima, aquilo que eu aprendi, aquilo vai servir, entendeu?* Eu precisaria disso. (**P_2**, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

Em outro momento da entrevista, essa questão concernente à solicitação de modelos de atividades para serem utilizadas com os alunos ressurgiu nos relatos da professora P_2, agora quando ela se refere à maneira como procurou lidar com os sentimentos de medo e de insegurança presentes em suas primeiras experiências profissionais na docência:

[...] Então, *eu preciso de um modelo, preciso de um exemplo*, de um apoio. [...] Eu saí do nada, eu só sei teoria, eu não sei nada da prática, eu nem montava aula na faculdade. Só que eu sempre fui curiosa, para quem eu peguei mais afinidade que foram minhas amigas de faculdade: “E aí, me dá um modelo de uma aula de pré, um modelo de uma aula de segundo, de terceiro, de quarto...”. Então, eu fui catando. Daí, *quando eu precisava substituir, eu pegava uma ideia aqui, do caderno do aluno eu pegava outra ideia ali e ia casando. Chegava: “Isso aqui não tem nada a ver”, “Ah, isso aqui é legal, isso aqui é legal”* [Risos]. [...]. (P_2, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Apesar da tônica sobre os modelos a serem empregados para o planejamento das aulas e a elaboração de atividades para os alunos, as falas da professora iniciante não sugerem, em nossa leitura, uma apropriação meramente acrítica desses elementos, na qual se desconsidere a especificidade do contexto escolar em que ela está inserida. Pelo contrário, P_2 afirma que, a partir daquilo que ela própria julga como válido e útil para a realidade em foco, ela faz uma “operação de limpeza” nos materiais que tem em mãos.

Desse modo, a atitude da professora P_2 aproxima-se, a nosso ver, da postura da professora do estudo de Rocha (2005) que, por meio de seus depoimentos, demonstra a importância e a necessidade de o professor iniciante saber selecionar, dos conhecimentos existentes na escola – o “senso comum pedagógico”, aquilo que ele considera válido para resolver os problemas da sua prática, tendo em vista os seus objetivos e o referencial teórico que ele sistematizou ao longo de sua formação acadêmica. O relato, a seguir, ilustra essa compreensão sinalizada pela professora Carmem:

[...] Para o professor iniciante ele tem dois caminhos, ele pode ser desastroso, quando você não tem um objetivo, um conhecimento mais além onde você quer chegar, então aí você pode se perder, se você ficar *o fulano fez assim, o outro fez assim*, então você fica meio pulando de galho em galho. **Mas quando você tem uma meta, um objetivo, um problema a resolver e você sabe que você quer resolver esse problema para chegar em tal lugar, então esse contato você vai pegando aquilo que é, que é válido para o teu problema, para resolver, para você chegar aonde você quer chegar. Então nesse ponto eu acho que é válido.** (Rocha, 2005, p.181, grifo do autor)

Em coerência com essa perspectiva, consideramos bastante expressivo o relato de uma das professoras iniciantes de nosso estudo, a P_7, quando ela se reporta à insegurança que sentiu em seu primeiro ano no exercício do magistério:

Como, no caso, foi meu primeiro ano, você não sabia que rumo você tomar. Você chama a coordenadora, você pergunta para um professor, mas *cada um trabalha de um jeito e você tem que achar o seu.* (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Ao especificar que “*cada um trabalha de um jeito e você tem que achar o seu*”, podemos presumir que a professora iniciante não procurava imitar, acriticamente, as condutas dos outros professores – e mesmo da coordenadora pedagógica – que trabalhavam com ela na escola. Ainda que P_7 recorresse a esses profissionais na tentativa de encontrar auxílio para lidar com as dificuldades do trabalho, seu depoimento sugere que as orientações recebidas se constituíam como subsídios para a construção de uma forma particular e pessoal de “ser professor(a)”. Esse é um dado que consideramos de grande relevância para a compreensão do processo de aprendizagem profissional do trabalho que ocorre no período inicial da carreira docente.

Todavia, apesar de os professores participantes da pesquisa demonstrarem valorizar o auxílio que recebem de seus pares, assim como a troca de experiências e de informações com eles, como uma importante fonte de aprendizagem da docência, o conteúdo das entrevistas revelou um conjunto amplo de aspectos que se apresentam como entraves para a construção de uma relação harmoniosa com os colegas de trabalho. Entre esses aspectos, destacam-se: as *críticas*, o *preconceito*, a *concorrência*, o *individualismo*, a *excessiva cobrança por resultados* e o *medo de não atender às expectativas da comunidade escolar*.

No âmbito dessa problemática, notamos que as falas das professoras iniciantes foram bastante expressivas e intensas, trazendo à tona elementos que consideramos cruciais para pensarmos a maneira como a inserção profissional dos novos professores tem ocorrido em nossas escolas públicas. Nesse sentido, a análise de seus depoimentos indicou-nos a existência de um “rito de passagem” que marcaria a iniciação à docência, apresentando-se como um “teste diário de sobrevivência” (Mariano, 2006b), no qual o professor iniciante, para ser aceito no grupo e reconhecido como profissional, precisaria provar, a si próprio e aos outros, a sua competência profissional. É essa situação parece tornar-se ainda mais complexa e angustiante, uma vez que, em meio a esse “teste”, o novo docente, por vezes, é deixado sozinho, tendo que aprender a

lidar, individualmente, com todos os desafios e as dificuldades que o ingresso na profissão lhe apresenta.

Sobre isso, as professoras assim se manifestaram na entrevista:

P_4 – [...] *o professor iniciante está sozinho para lidar com tudo aquilo. Você tem que se virar...*

P_6 – E você tem uma cobrança.

P_4 – Você tem uma cobrança. *Depois que você entra lá, a sala é sua.*

P_8 – “*Se vira!*”

P_4 – Simplesmente você pega um papel, assina um papel, chega lá: “Oh, essa aqui é sua sala, esses são seus alunos...”. Aí você olha para aquele papel, olha para a sala e fala: “*Senhor, o que eu faço?*”

(Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Na continuidade dessa entrevista, as professoras reportaram-se, novamente, a essa temática, indicando aspectos relacionados à *falta do apoio sistemático*, à *quase inexistência do trabalho conjunto* e à *ausência de preocupação, no coletivo da escola, em partilhar as dificuldades*; aspectos esses que, segundo elas, se existentes, poderiam proporcionar maior segurança ao professor iniciante. Como afirma Tardif (2002), ter colegas de trabalho acessíveis e com os quais se possa colaborar é uma das condições necessárias para que o ingresso na profissão se torne mais fácil e para que ocorra a consolidação e a estabilização na carreira docente. Porém, ao contrário disso, parece ser imperativa, nas escolas, a ordem do “cada um por si”, segundo a qual os problemas, bem como a busca de soluções para eles, são vistos como de responsabilidade individual de cada professor:

P_6 – E essa parte dos próprios amigos da escola, sabe? Por exemplo, *não é em todo o lugar que você encontra alguém para te ajudar*. Então, como eu falei, eu acho que é um pouco de preconceito também, de saber que *ali é cada um por si, não tem muito esse negócio de ajudar ninguém não*.

P_4 – *É cada um por si!*

P_6 – *Não tem aquela parte de “Ah, vamos trabalhar junto”*. Porque, se você trabalha junto, você tem um pouco mais de segurança. *Não, ali não, falam que a sala é sua e o que acontecer é problema seu. Não tem nada para compartilhar*. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

O contexto descrito nesse diálogo aproxima-se ao que a professora iniciante do estudo de Rocha (2005, p.204) relatou ter encontrado na instituição esco-

lar onde passou a trabalhar em seu segundo ano no magistério. Segundo Carmem, nesse novo espaço, as trocas entre os pares não aconteciam e o recado implícito que ela percebia era o de que “cada um deveria fechar a sua porta e fazer o seu trabalho”. Diante da falta de interação com os colegas de trabalho, a professora iniciante expressou a maneira como se sentia nos seguintes termos: “você é novo, está chegando agora, então vamos ver como se sai” (Rocha, 2005, p.204).

Esse tipo de situação – e os sentimentos que dela decorrem – parece ser comum no início da carreira docente, visto que, de modo bastante semelhante, as professoras participantes de nossa pesquisa fizeram a seguinte colocação em uma das entrevistas:

P_5 – Porque quando você é nova todo mundo já te olha meio torto, não é? “Ah, *será que ela vai dar conta?*”. É bem assim.

P_3 – É a primeira coisa: “*Vai dar conta?*”.

P_5 – É. As professoras que trabalham... é sempre assim: “Ah, *será que ela vai dar conta? Tão novinha. Ah, tão cheia de ideia*”, sabe?

(Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifos nossos)

O trecho apresentado traduz, mais uma vez, a existência de um ritual de passagem que caracterizaria o ingresso na profissão docente em muitas instituições escolares; e a mensagem que dele podemos depreender é a de que “[...] se você aguentar esta prova, estará inserido na comunidade escolar” (Silveira, M., 2002, p.55).

No relato de P_5, comparece, ainda, a visão do professor que está iniciando a carreira docente como aquele que é “cheio de ideia” ou um “sonhador”, conforme também indicaram alguns dos integrantes das equipes gestoras investigadas no estudo de Pieri (2007), ao se referirem aos professores iniciantes. Acerca dessa visão, questionamos: Quão “natural” tem sido esse discurso veiculado pelos profissionais que trabalham há mais tempo em nossas escolas? Quantos de nós já não os ouvimos referirem-se à “empolgação” dos novos professores, aos seus “sonhos de mudança”, como “algo que logo passa”?

É nesse contexto, portanto, que o professor em início de carreira, para ser aceito e reconhecido no grupo profissional, precisará mostrar a todos que é capaz de ensinar. Esta parece ser uma condição de “sobrevivência” na profissão docente que tende a suscitar, nos novos professores, sentimentos como a insegurança, face às cobranças que lhes são feitas, e o medo por não saberem se conseguirão atender às expectativas da comunidade escolar. Acompanhe esse diálogo:

P_3 – O medo de não atender às expectativas dos outros.

P_5 – Isso que eu ia falar.

Pesquisadora – As expectativas de quem?

P_3 – Dos pais, dos colegas de trabalho que ficam, a todo o momento, te observando.

P_5 – Da escola, do coordenador.

P_3 – Da supervisão, de tudo. [...]

P_5 – Porque eles querem resultado. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

E esse sentimento de medo tende a tornar-se ainda maior quando o pouco apoio encontrado nesse período – ou a ausência dele – vem acompanhado de críticas que são emitidas pelos próprios colegas de trabalho mais experientes. Estes que, idealmente, poderiam representar importantes fontes de apoio aos professores iniciantes assumiriam, então, o papel de “vigias” e “juizes” do trabalho que eles desenvolvem no início da carreira docente:

P_6 – Ah, eu acho que tem até um certo preconceito, até por parte dos outros professores, principalmente quando estão há muito tempo na rede. Não são todos que estão ali para te apoiar. Como, não sei quem foi que comentou, tem muita crítica, sabe? “Nossa, olha o que ela fez!”. A gente sabe disso. Então, são poucos que estão ali: “Oh, você pode melhorar aqui”, “Oh, vamos fazer isso?”. Então falta isso também.

P_4 – Parece que estão esperando você fazer uma coisa de errado para falar. Então, você está o tempo inteiro pensando: “Se eu errar, estou perdida!”. **Você não pode se dar o direito de errar porque você está começando e, se você errar, você vai ser crucificada** [Risos]. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Mariano (2006b, p.21) refere-se a esse tipo de situação como um “teste de elenco”. Neste, os novos professores seriam colocados frente aos “diretores do espetáculo”, sendo que, em seu primeiro deslize, falha ou gagueira, logo estariam desclassificados.

Uma situação análoga foi descrita pela professora iniciante do estudo de Rocha (2005) ao falar sobre a experiência que vivenciava em seu segundo ano na docência, trabalhando em um novo espaço escolar, onde o contato com as outras professoras revelava-se menos cordial. De acordo com Carmem, a mensagem que ela recebia, nesse contexto, era: “*Vamos ficar de plateia e ver ela se esfolar*” (Rocha, 2005, p.203, grifo do autor).

Nessas circunstâncias, como mostra o trecho destacado no diálogo anterior, o professor iniciante tende a se sentir como se não tivesse o direito de errar; e isso nos é preocupante visto que, conforme indica a literatura, o início da carreira docente configura um período intenso de aprendizagens – muitas delas do tipo “ensaio/erro” (Huberman, 1995; Marcelo García, 1999b; Tardif, 2002; Veenman, 1984). Assim, se a experimentação – e, nela, a possibilidade do erro – faz parte do processo inicial de aprendizagem do trabalho docente, como conceber o desenvolvimento profissional de um professor recém-ingressante no magistério dentro das condições que foram descritas pelas participantes de nossa investigação?

Outro elemento que se apresenta nesse complexo cenário diz respeito à concorrência e às disputas que permeiam as relações estabelecidas no interior das escolas, as quais, em certa medida, inviabilizariam a experiência do apoio aos novos professores. Sobre isso, as professoras apontaram, na entrevista de grupo, que um dos fatores que contribuíram para a ausência do apoio é o receio que as pessoas têm de ajudar o outro e este, porventura, revelar-se mais “competente”. Em outras palavras, alguns professores não ajudam os outros por medo de, de repente, serem superados:

P_2 – Concorrência. É muita disputa. Você está entendendo? É um querendo se destacar mais e se ajudar e, de repente... Você está entendendo? De repente...

P_6 – Você se sai melhor do que ele! (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Os depoimentos das professoras iniciantes descrevem, assim, contextos escolares marcados pelo individualismo, pelas críticas e pela concorrência entre os profissionais que lá atuam. Esses dados levam-nos a pensar no quanto essa conjuntura pode estar relacionada à existência de “histórias de fachada”, isto é, aquelas histórias que permitem aos docentes transparecer uma imagem de que são *experts*, com determinadas características aceitas e valorizadas pela instituição escolar (Clandinin; Conelly apud Monteiro, 2006). Como disse a professora P_4:

[...] às vezes, a escola tem um padrão, não é? Você só vai ser *boa professora* se você conseguir se enquadrar dentro daquele padrão. Se você não se enquadra nele, você não é boa professora. Você não é. (**P_4**, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Seria, portanto, a necessidade de ser visto como um “bom professor” o que levaria muitos docentes a manter uma “história de fachada”, apesar de conscientes de suas “histórias secretas”, ou seja, aquelas que eles vivem cotidianamente no espaço de sala de aula? Afinal, seriam os professores iniciantes os únicos a encontrarem dificuldades em seu trabalho? Será que os profissionais que os criticam também não passam por problemas? E será que se esqueceram de que um dia também foram iniciantes?

Quanto a isso, a professora do estudo de Rocha (2005) apontou que a troca de experiências entre as docentes de sua escola não ocorreu de imediato porque havia, entre elas, um acordo tácito de cada uma valorizar a sua classe, não deixando transparecer que também enfrentavam dificuldades e precisavam de ajuda:

[...] **todo mundo tinha uma classe maravilhosa, eu pensava que negação, só eu tenho uma classe que dá trabalho, só eu tenho alunos que não aprendem, indisciplinados, o problema sou eu, mas aí você percebe uma conversinha aqui, outra ali, um episódio aqui, aí você vai sacando, que há um acordo tácito**, implícito de cada um valorizar a sua classe, dizer que a sua classe é melhor. [...] da mesma forma que você vai adquirindo confiança nas pessoas, as pessoas vão percebendo que você não é uma ameaça, então elas vão se abrindo, então você começa a se sentir igual no processo. (ROCHA, 2005, p.203, grifo do autor)

Em Corsi (2006), a professora Marisa também aludiu a seus pares dizendo que, embora enfrentassem problemas semelhantes aos dela, eles não tinham coragem de assumir. Como exemplo, Marisa relatou uma situação em que, diante da dificuldade em passar da fase silábica para a silábica-alfabética com os seus alunos, ela decidiu compartilhar esse problema com alguns professores, ao que outra professora admitiu estar com a mesma dificuldade. Percebeu, então, que foi necessário ela se expor para que os outros também pudessem colocar as suas dúvidas. De acordo com Marisa, essa atitude possibilitou que os professores conversassem entre si, discutissem o assunto e trocassem experiências acerca das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos para a mudança de nível.

As situações apresentadas nesta seção revelam-nos a existência de um conjunto de aspectos que permeiam a docência e, conquanto afete especialmente os professores iniciantes, em razão da especificidade desse momento de sua trajetória profissional, dizem respeito não somente a eles, mas ao professorado de um modo geral. São aspectos que incidem, portanto, quer sobre professores

iniciantes, quer sobre aqueles que já são experientes, levando-os, à sua maneira, a se isolarem e a viverem os seus problemas em silêncio. Isolam-se, assim, por receio de se expor, de tornar pública a sua insegurança e as suas dificuldades, de não ser aceito no grupo de profissionais da docência e de não ser visto como um “bom professor”; elementos esses que, por sua vez, inviabilizam a construção do trabalho coletivo nas escolas e, no âmbito delas, a experiência do apoio àqueles que estão iniciando a carreira docente.

Os profissionais não ligados à escola

Esta categoria foi organizada a partir da constatação de que algumas professoras iniciantes, ao se depararem com um conjunto de condições adversas que dificultavam a construção dos vínculos necessários à experiência do apoio em seu ambiente de trabalho, recorreram ao auxílio de profissionais externos ao seu contexto laboral. Em outros casos, porém, verificamos que a ajuda desses profissionais se apresentou como uma fonte a mais de auxílio para essas novas docentes que, na escola onde trabalha(va)m, já podiam contar com a colaboração de seus pares e/ou da equipe gestora.

Conforme já mencionamos, dos seis professores iniciantes (66,7%) que, no questionário, afirmaram ter recebido alguma forma de apoio e/ou orientação quando começaram a dar aulas, apenas uma professora, a P_3, indicou que este apoio lhe foi proporcionado por docentes externos à instituição escolar onde ela ingressara. Neste caso, o auxílio desses profissionais veio se somar ao apoio de seus colegas de trabalho e ao da coordenadora pedagógica de sua escola:

Alguns colegas de trabalho me passaram algumas dicas sobre a rotina da escola, procurei a ajuda da coordenadora [...] Procurei também ajuda em minha cidade com professores que eu tinha contato que me ajudaram fornecendo material para que eu pudesse me capacitar. (P_3, Questionário)

No transcorrer da entrevista de grupo, P_3 voltou a mencionar o apoio que ela encontrou junto a professores com os quais já havia trabalhado quando ainda atuava na área de informática em escolas de outro município. Quanto ao tipo de apoio que lhe foi proporcionado, ela acrescentou:

Busquei apoio, por exemplo, na cidade onde moro, com professores que já tinham trabalhado comigo. Peguei diário de professora já, entendeu? Eu sei que são realidades diferentes, mas o conteúdo é mais ou menos parecido com o da rede, não é? Então, comparei com o diário de outra professora

daqui para ver se o caderno estaria mais ou menos com a mesma coisa. [...].
(P_3, Entrevista de Grupo II)

Nesse tópico, as informações obtidas nas entrevistas de grupo permitiram-nos ampliar e aprofundar os dados coletados por meio do questionário. Desse modo, tomamos conhecimento de que P_5 também contou com o auxílio de uma professora mais experiente com quem ela viajava diariamente para trabalhar em outro município, quando ainda não atuava em Rancharia – SP. Segundo P_5, essa professora lhe emprestou uma caixa com atividades e foi orientando-a com relação aos modos de desenvolver o trabalho com os alunos. Porém, diferentemente da situação relatada por P_3, observamos que o auxílio dessa professora mais experiente veio no sentido de suprir a ausência do apoio na instituição escolar onde P_5 iniciou a docência:

[...] Quando eu ingressei [no magistério], eu ainda não dava aula aqui. E, para mim, ninguém ofereceu apoio não. Eu fui buscar também, igual a ela [a P_3]. Tinha uma professora que viajava comigo, que tinha bastante experiência. Ela me mandou uma caixa cheia de atividade, ela me mostrou caderno, tudo direitinho: “Oh, você vai trabalhando assim, assim e assim”. E foi dando supercerto na primeira sala que eu peguei. (P_5, Entrevista de Grupo II)

Além do apoio/orientação proporcionado às professoras iniciantes da pesquisa por docentes não ligados à instituição escolar onde elas começaram a exercer o magistério, a professora P_4 também mencionou, durante a entrevista de grupo, o auxílio que lhe foi disponibilizado por uma ex-diretora da escola onde ela trabalhava:

Olha, a minha diretora do ano passado, eu posso falar, ir lá na casa dela, eu posso falar: “Olha, eu estou descabelando porque eu não dou conta disso aqui, o que você pode fazer por mim?”. Está vendo? Aí, ela pegar e me dar o apoio. (P_4, Entrevista de Grupo I)

Em síntese, os dados apresentados apontam a importância que o acompanhamento, o apoio e a orientação assumem no período inicial da carreira docente, de tal modo que, quando os professores iniciantes não os encontram em seu contexto de trabalho, tendem a buscá-los em fontes externas a ele. É sobre o significado que os novos docentes participantes da pesquisa atribuem à ex-

periência do apoio nesse início de sua trajetória profissional na docência que passaremos a discutir na sequência.

A importância do apoio no início da carreira docente

Diversas experiências e investigações têm demonstrado a importância que representa acompanhar, sustentar e orientar os professores que estão iniciando a carreira docente. Tancredi e Reali (apud Pieri, 2007, p.16), por exemplo, afirmam que esse apoio “[...] tem sido indicado, por professores iniciantes, como fundamental para a sua permanência na docência, visto que a formação básica não dá conta – nem poderia dar – de atender a todas as necessidades da prática pedagógica na sua complexidade e dinamismo.”.

Nesse aspecto, verificamos que as informações obtidas em nossa pesquisa vão ao encontro das indicações da literatura. Durante a entrevista de grupo, a experiência do apoio, sobretudo no primeiro ano do magistério, foi apontada como essencial para a permanência do professor iniciante na profissão docente:

[...] Porque o primeiro ano é essencial: ou você desiste ou você... *Se você não tiver alguém ali pra te ajudar, pra te apoiar, você desiste*, porque você fica tão insegura, com tanto medo... (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

De modo semelhante, a professora iniciante do estudo de Rocha (2005) fez a seguinte referência ao significado do apoio institucional no início da carreira docente:

É fundamental, quase decisiva, porque sem esse apoio o professor pode acabar desistindo da profissão. E isso eu tiro por mim, já dá para eu perceber isso porque se eu tivesse iniciado esse ano (2004 – outra escola), eu não sei se eu estaria até agora. **Se eu tivesse como o meu primeiro ano esse ano, a experiência que eu estou tendo esse ano, eu não teria continuado, por essa questão do apoio institucional.** [...]. (Rocha, 2005, p.204, grifo do autor).

Ressaltando a necessidade do apoio aos novos docentes para que eles consigam lidar com os desafios e as dificuldades do período de sua inserção profissional e, dessa forma, permaneçam no magistério, as professoras P_4 e P_8 relataram um caso que ocorrera aquele ano na escola onde trabalhavam em que

uma professora iniciante teria desistido após o seu primeiro dia de aula em uma sala considerada “difícil”: “*Ela foi dar aula um dia, coitadinha, ela viu que a coisa não era...*” (P_4, Entrevista de Grupo I). Sobre esse episódio, a professora P_4 fez a seguinte ponderação:

Eu fiquei morrendo de dó dela, sabe? Porque eu falei assim: “Gente, a coitadinha não merecia isso num primeiro ano, não merecia”. Porque não é tudo aquilo. É uma sala difícil? É uma sala difícil, mas que não é impossível. *Mas, para quem está começando. Deus me livre!* (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

O depoimento de P_4 revela a dificuldade que aquela professora sentiu em razão do tipo de agrupamento de alunos que ela recebeu em seu primeiro ano na docência. Conforme indica a literatura, tem sido uma prática comum, nas instituições escolares, delegarem 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.” (Freitas, M., 2002, p.160).

Ocorre, ainda, que essa prática de alocar os novos professores para as classes mais difíceis – aquelas com as quais os professores mais experientes, via de regra, não querem trabalhar – vem acompanhada, usualmente, de um outro tipo de prática, a ela diretamente relacionada, que diz respeito à tentativa de organização das turmas de acordo com um critério de homogeneização.

Em nosso estudo, a existência dessas práticas em, ao menos, uma das escolas onde atuavam as professoras iniciantes foi sugerida pelo relato de P_8. Na entrevista, essa professora afirmou que a sua sala, como também a de P_4, “*é uma sala montada*”. Segundo ela, com o intuito de formar grupos mais homogêneos de alunos, a escola teria organizado a “*sala dos alunos bons*” e a “*sala dos alunos ruins, repetentes*”. A respeito dessa experiência, as professoras apresentaram o seguinte posicionamento:

P_8 – Eu não sei quem fez a seleção, mas, para mim, confundiram aluno com dificuldade, com aluno indisciplinado e repetente. Então, colocaram tudo num pacote só.

P_4 – Tudo num pacote só. Então, junta tudo o que você tem na mesma sala, não é tão homogênea assim, ela é bem heterogênea. [...]. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Foi com esse segundo tipo de agrupamento, o dos alunos “ruins” e “repententes”, que a professora P_8 relatou ter sido “premiada”: “*Ai, filha, eu sou a professora premiada!*”. No entanto, a dificuldade em lidar com esse grupo de alunos – ao todo, trinta e dois numa única sala – levou essa professora iniciante a dirigir-se à coordenação pedagógica da escola dizendo que “*ia lavar as minhas mãos porque eu não ia conseguir*”. Diante disso, e após muitas conversas, ela afirma que a equipe gestora da escola tomou uma decisão:

[...] resolveram abrir outra sala. Então, as minhas “pecinhas” premiadas foram para ela [a P_4]. Eu fiquei com vinte e ela ficou com a outra metade da sala. *Mas nós duas sofremos demais esse ano.* (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Cumprе destacar que essa “nova” sala que “*resolveram abrir*” é a mesma sala que, antes de ser assumida por P_4, foi atribuída àquela professora iniciante que, logo após o seu primeiro dia de aula, desistiu, como já descrevemos. Foi a partir dessa desistência que P_4 então assumiu a sala: “*Eu entrei no lugar dela*” (P_4, Entrevista de Grupo I).

Tratava-se, portanto, de uma “classe difícil”, com um número elevado de alunos, e que, em razão dos desafios que apresentava, foi subdividida, posteriormente, em duas classes menores, mas ainda assim consideradas “difíceis”, uma vez que, como mostra o trecho em destaque no excerto acima, tanto a professora P_8 quanto a professora P_4 afirmam ter sofrido muito naquele ano. Veenman (1984) considera a alocação de professores iniciantes para as classes difíceis da escola como um dos fatores que contribuem para o “choque da realidade” no início da carreira docente.

Em consonância com a literatura, chamou-nos a atenção o fato recorrente de que, em todo esse processo de atribuição de turmas, aquelas consideradas “difíceis” foram alocadas a professoras iniciantes. E, mesmo a desistência de uma delas parece não ter provocado qualquer tipo de questionamento a essa prática: afinal, “por que as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes na profissão de professor?” (Freitas, M., 2002, p.161). Pelo que os relatos das professoras indicam, a única providência tomada, frente a essa situação, foi a mera substituição de uma professora iniciante por outra.

No tocante a essa problemática, Lima, E. (2006, p.95), escreve:

Essa constatação origina importantes “recados” a alguns gestores escolares e elaboradores de políticas públicas: não estaria na hora de rever a de-

cisão – tão comum em algumas redes de ensino – de atribuir as turmas consideradas “piores”, ou “mais problemáticas”, às professoras iniciantes? E ainda: não estaria na hora de rever a forma de organização das turmas que, frequentemente, agrupam alunos com “dificuldades de aprendizagem” com a ilusão de formar “classes homogêneas”?

Esses dados justificam, portanto, a necessidade de que as formas de atribuição de turmas aos professores, bem como de organização dessas turmas no interior das instituições escolares, sejam urgentemente revistas e repensadas.

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre as experiências de apoio que as professoras participantes da pesquisa vivenciaram em sua inserção profissional no magistério, apresentamos, nas entrevistas de grupo, as seguintes questões: “*Qual a importância desse apoio para vocês? Em que ele contribuiu?*”. Nesse quesito, verificamos que as respostas direcionaram-se, primordialmente, à segurança que o apoio da equipe gestora da escola e/ou dos pares proporciona ao trabalho do professor iniciante, como mostra esse diálogo:

P_7 – *Tentar seguir o caminho certo, não é?*

P_5 – *Ah, uma segurança...*

P_7 – *Segurança. Pelo menos um norte, saber para onde é que vai.*

P_5 – *Pelo menos um fio para você se agarrar, porque é difícil...*

Pesquisadora – **P_1?**

P_1 – *Para mim, foi muito importante porque, pelo menos, eu não fiquei tão perdida [Risos]. Eu sabia por onde eu tinha que ir porque elas estavam sempre ali me guiando. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifos nossos)*

À semelhança do diálogo acima, algumas professoras assim se expressaram na outra entrevista de grupo:

P_6 – *Ah, segurança.*

P_4 – *Segurança. Você trabalha sem medo, sem medo de...*

P_2 – *De errar...*

P_4 – *Você sabe que, se você errar, a pessoa vai chegar, mas ela gosta de você. Ela vai te falar, ela vai contribuir para você melhorar.*

P_2 – *Ela não vai acabar com você na frente de todo mundo.*

P_4 – *Ela não vai chegar e te destruir na frente de todo mundo, sabe te deixar um lixo.*

P_6 – *Arrasada.*

P_4 – Então, *a segurança é muito importante para o trabalho do professor. Ele tem que se sentir seguro e chegar lá e falar: “Oh, isso aqui que eu estou fazendo está legal? É assim mesmo que eu tenho que fazer ou você acha que eu tenho que...?”*. Porque, se você encontra alguém assim, você compartilha isso, não é? [...]. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

Com base nesses relatos, observamos que o aspecto da segurança, indicado pelas professoras iniciantes, traduz-se em dois elementos principais: a) a segurança no sentido da *orientação*, de saber qual o caminho a seguir no desenvolvimento do trabalho, e b) a segurança no sentido de *não ter medo de errar* e de saber que, se errar, o outro estará ali para auxiliar e para contribuir com o seu crescimento profissional.

A relevância e a necessidade de apoio e orientação para que o professor que está iniciando a docência possa se sentir mais seguro quanto ao trabalho que realiza também foram indicadas por algumas professoras, no questionário, ao justificarem as suas respostas à questão: “*O que você pensa sobre a possibilidade de haver um programa de formação contínua que oportunize ao professor iniciante apoio e orientação na etapa inicial da docência?*”. As respostas dessas docentes são transcritas a seguir:

Seria ótimo, pois os professores não enfrentariam tantas dificuldades e *entrariam na sala de aula com mais segurança*. (**P_1**, Questionário, grifo nosso)

Muito interessante, pois assim os professores iniciantes *sentirão mais segurança ao ministrar suas aulas* e não sentirão aquele medo e desconforto que senti. (**P_5**, Questionário, grifo nosso)

Eu acredito ser de extrema importância, algo que realmente vem a edificar nessa fase que *é tão cheia de insegurança e dúvidas*. (**P_6**, Questionário, grifo nosso)

Ainda, no âmbito dessa temática, a professora P_6 discorreu sobre a importância que o apoio da coordenadora pedagógica da escola onde ela iniciou a carreira docente representou nesse momento de sua trajetória profissional, proporcionando-lhe segurança para lidar com os desafios do trabalho em sala de aula:

Então, eu acho também que parte da coordenação. *A coordenação é muito importante nessa área*. Quando eu comecei, eu comecei com a P. [como

coordenadora]. Ela é uma ex-aluna da UNESP também e ela já sabia a minha realidade. Como eu falei, lá eu não vi nada voltado para a sala de aula, dia a dia, sabe? Eu falei para ela: “P., eu estou perdida!”. E ela: “Não, eu vou te apoiar”. Então, *eu senti muito apoio dela quando eu estava lá*. A todo o momento, todos os dias praticamente ela vinha lá: “P_6, está precisando de alguma coisa? Oh, eu trouxe isso. Vamos compartilhar?”. *Então, para mim, isso daí foi fundamental. Eu me senti muito segura nesse sentido. Então, eu acho que a coordenação é muito importante nesse sentido.* [...]. (P_6, Entrevista de Grupo I, grifos nossos)

Um ponto que gostaríamos de ressaltar do depoimento de P_6 diz respeito à disposição da coordenadora pedagógica em ajudá-la. Observamos que esse aspecto já havia comparecido em uma de suas respostas, no questionário, quando ela mencionou as formas de apoio e/ou orientação que recebeu ao começar a dar aulas:

Orientação por parte da coordenadora que *estava a todo momento presente, oferecendo ajuda e colocando-se à disposição.* (P_6, Questionário, grifo nosso)

Essa informação nos chamou a atenção porque se contrapõe às indicações comumente apresentadas pela literatura na área. Lima, E. (2004), por exemplo, em um artigo no qual analisou as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência reveladas por um conjunto de investigações (Corsi, 2002; Pizzo, 2004; Rocha, 2005; Silveira, M., 2002), concluiu que:

Aprende-se com os formadores e aprende-se com os pares sim. Os resultados aqui considerados atestam isso. As professoras iniciantes disseram aprender com seus pares, *mas por iniciativa própria*, já que, paralelamente a essa revelação, também denunciam a solidão que caracteriza a profissão docente hoje [...]. (Lima, E., 2004, não paginado, grifo nosso)

Com base nos dados de seu estudo e nos resultados de pesquisas correlatas (Corsi, 2002; Guarnieri, 1996; Monteiro Vieira, 2002; Pizzo, 2004; Silveira, M., 2002), Rocha (2005, p.188) confirma a constatação de Lima, E. (2004), assinalando que “[...] coube às iniciantes aproximarem-se de seus pares, motivadas por suas dúvidas e dificuldades encontradas no início da docência, sem qualquer mediação da instituição escolar”.

Apesar da singularidade sugerida pelo discurso de P_6, os relatos das demais professoras iniciantes de nosso estudo parecem convergir com os apontamentos da literatura. Nesse sentido, verificamos que, conquanto o apoio da equipe gestora das escolas – sobretudo da coordenação pedagógica – e dos colegas de trabalho tenha se constituído em fonte de aprendizagem profissional para essas novas docentes, a busca por esse auxílio, para muitas delas, teria decorrido de sua própria iniciativa. Os trechos destacados nos relatos, a seguir, trazem-nos indicações quanto a isso:

[...] *procurei ajuda* da coordenadora que na medida do possível pode me orientar [...]. *Procurei também ajuda* em minha cidade com professores que eu tinha contato que me ajudaram fornecendo material para que eu pudesse me capacitar. (P_3, Questionário, grifo nosso).

[...] Tive apoio dos colegas e de quem eu fui buscando mesmo, procurando. (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

[...] Então, foi muito difícil no começo. Foi essa parte aí. Apoio mesmo, apoio pedagógico mesmo, eu tive pouco. *Só o que eu fui buscar mesmo é que eu tive retorno.* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

[...] E, para mim, *ninguém ofereceu apoio não.* Eu fui buscar também, igual a ela. (P_5, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

[...] Como, no caso, foi meu primeiro ano, você não sabia que rumo tomar. *Você chama a coordenadora, você pergunta para um professor [...].* (P_7, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Então, *you vai atrás* daquele que você tem uma empatia, aquele em quem você confia. Porque se a pessoa não gosta de você, está querendo te derrubar, *you não vai pedir apoio* para ela [...]. Então, *you vai procurar* esse apoio fora. (P_4, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

[...] Vieram as professoras da sala de recurso, deixaram e-mail e telefone dizendo que iam ajudar, mas *nas vezes em que eu procurei*, ninguém veio ajudar. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A partir desses relatos, podemos inferir que, em grande parte das vezes, o acompanhamento aos professores iniciantes ocorre quando eles próprios, ao se depararem com alguma dificuldade, procuram auxílio junto aos colegas de profissão. Ou seja, o acompanhamento ocorre (quando ocorre), se solicitado. Ademais, não há manifestações dos professores participantes de nossa investigação quanto à existência de um espaço-tempo destinado especificamente para essa finalidade no interior das instituições escolares.

Desse modo, corroboram-se os resultados encontrados por Pieri (2007, p.39), os quais apontam que, apesar de haver certo tipo de apoio aos professores iniciantes, ele “[...] se manifesta mais pela disponibilidade do que pela intencionalidade”. Referência semelhante também compareceu no artigo já citado de Lima, E. (2004, não paginado, grifo nosso), quando a autora se reporta aos dados do autoestudo de Silveira:

Lembremo-nos, por exemplo, da autora do primeiro trabalho aqui apresentado (Silveira, 2002), que começou o ano escolar achando que a solidão era o “pior castigo” do magistério e o terminou dizendo ter aprendido a conviver em seu grupo de pares, sem que tenha havido alusão a nenhuma política institucional nesse sentido. *O movimento foi de disponibilidade e busca pessoal.*

Assim, nos exemplos aqui apresentados, notamos que o modelo de apoio proporcionado aos novos professores assemelha-se ao que Vonk (apud Abarca, 1999, p.68) denomina de *modelo de companheirismo*. Neste, a relação entre o novo docente e seus pares, embora existente, ocorre de modo desestruturado e informal, a partir da iniciativa do próprio professor iniciante (“*a petición del interesado*”).

Inquieta-nos, nesse contexto, o fato central de que se pressupõe que seja de responsabilidade individual do professor iniciante aproximar-se de seus pares em busca do auxílio de que necessita para lidar com os dilemas vivenciados em seu ingresso na profissão docente, sem que haja qualquer mediação institucional. Tal preocupação nos parece legítima haja vista o atual cenário em que tem ocorrido a inserção profissional dos professores na docência, descrito tanto pelo aporte teórico desta pesquisa quanto pelos professores participantes dela. Afinal, e se, ao invés de tomar a iniciativa de procurar auxílio, o professor iniciante, por receio de expor as suas dúvidas e dificuldades, decidir vivê-las em segredo? Como disse P_2, na entrevista: “*Às vezes, você está precisando e fica quieta*”.

Conforme Pieri (2007, p.39), é possível, então, que o silêncio das novas professoras, que poderia ser um indício de insegurança, seja interpretado exatamente como o seu oposto: “se elas não procuram é porque está tudo bem”. Entendemos que o que está em jogo, nessa conjuntura, não se resume, meramente, a uma questão de bem-estar do docente iniciante, mas envolve, para além disso, o sucesso da aprendizagem de um grupo de cerca de trinta alunos com os quais ele trabalha diariamente...

Essa importância que o apoio aos novos docentes assume no sentido de contribuir com a aprendizagem dos alunos foi sugerida por uma das professoras iniciantes, no questionário, ao justificar a sua resposta à pergunta: “*O que você pensa sobre a possibilidade de haver um programa de formação contínua que oportunize ao professor iniciante apoio e orientação na etapa inicial da docência?*”. De acordo com a professora:

Seria ótimo, teríamos uma grande ajuda para melhor conduzir o aluno a um conhecimento conciso e significativo para sua vida. (P_7, Questionário)

Ainda, na entrevista de grupo, a professora P_2 descreveu uma situação em que a coordenadora pedagógica da escola fez algumas anotações, em seu diário de classe, sobre uma atividade que ela havia desenvolvido com os alunos. Em seu relato, a professora iniciante demonstrou valorizar essa atitude da coordenadora, uma vez que, segundo ela, as observações feitas não se deram no sentido de criticar a atividade realizada, mas de apresentar sugestões que pudessem aperfeiçoá-la:

[...] ela [a coordenadora] pegou meu diário, ela olhou, observou. Chegou naquela atividade que eu trabalhei, ela colocou uma observação: “Essa sua atividade ficou ótima, mas ficaria melhor ainda se você fizesse isso, isso e isso”. Pronto. *Aí eu me senti, porque eu não dei uma coisa do nada, eu não inventei, mas, em cima daquilo, ela me deu outras sugestões. E é isso o que a gente precisa: de um apoio, de uma base.* (P_2, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Do depoimento apresentado, podemos depreender que as contribuições da coordenadora não ficaram circunscritas ao domínio do conhecimento intelectual, mas tiveram repercussão, também, no campo afetivo, despertando, nessa professora iniciante, sentimentos como a autoconfiança e a autoestima: “*aí eu me senti*” (P_2, Entrevista de Grupo I).

Em outro momento da mesma entrevista, as professoras construíram um diálogo em perspectiva semelhante, por meio do qual expressaram a importância do apoio da coordenação pedagógica como instrumento de estimulação intelectual, elevação da autoestima, conquista da autoconfiança e do sentimento de realização – supõe-se que pessoal e profissional:

P_6 – Então, mas aí é que entra o papel do estímulo, não é? Porque daí você acaba se estimulando a melhorar. Primeiro semanário, ela [a coordena-

dora] escreveu tanta coisa. Eu tenho guardados todos os papezinhos porque aquilo para mim foi tanto estímulo que eu guardei.

P_2 – É o meu caso. Eu nunca ganhei um papelzinho assim, estímulo no caderno. Coisa que eu acho que o professor precisa.

P_6 – Precisa mesmo.

P_2 – Se ele errou, vai escrever: “Oh, você fez isso...”.

P_4 – Como você faz com o aluno: “Oh, seu caderno está lindo!”.

P_2 – Ela elogia, depois ela coloca a observação do que você poderia fazer em tal ocasião. Pronto, isso daí para mim, eu estou lá em cima, eu me sinto realizada. (Diálogo, Entrevista de Grupo II).

Em seu conjunto, esses dados coincidem com o posicionamento de Gold (apud Marcelo García, 1999b), já antes mencionado, que indica que o apoio proporcionado ao professor que está iniciando a carreira docente deve direcionar-se ao atendimento de três tipos de necessidades: *emocionais, sociais e intelectuais*.

Por fim, cumpre destacar que, apesar do valor que os professores participantes da pesquisa atribuem às experiências de acompanhamento, apoio e orientação no período inicial da docência, eles também ressaltam a necessidade do compromisso pessoal de cada professor em querer ultrapassar as dificuldades encontradas e desenvolver-se profissionalmente:

P_6 – Mas, como ela falou, não só o apoio da direção, da coordenação, mas a sua vontade também.

P_4 – A sua vontade também.

P_6 – Tem que ultrapassar aquele limite lá. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Em outro trecho da mesma entrevista, esse aspecto compareceu, novamente, nas falas das professoras iniciantes:

P_2 – Você querer...

P_6 – É, você querer mais o apoio. Eu acho que são esses dois que fazem sentido no início da carreira. (Diálogo, Entrevista de Grupo I)

A importância do compromisso pessoal também foi sinalizada pelo professor de Educação Física ao justificar a sua resposta à questão: “*O que você pensa sobre a possibilidade de haver um programa de formação contínua que oportunize ao professor iniciante apoio e orientação na etapa inicial da docência?*”. Nas palavras de P_9:

Acredito que isso é de fundamental importância, *aliado ao compromisso pessoal dos profissionais*, para que possamos atender a todas as exigências que nos são cobradas. (P_9, Questionário, grifo nosso)

Os dados apresentados neste terceiro eixo da análise indicam-nos que, mesmo entre os professores iniciantes que afirmaram ter recebido alguma forma de auxílio, é premente a necessidade de se empreenderem iniciativas voltadas à construção de projetos coletivos, de caráter institucional, nos quais haja o engajamento de toda a comunidade escolar – e também das instituições de formação docente – no sentido de acolher, apoiar e orientar os novos docentes, de forma estruturada e sistemática, desde os seus primeiros dias de ingresso na profissão. Como vimos, essa atenção especial ao professor iniciante revela-se fundamental para que ele possa experimentar com mais segurança a novidade das situações que caracterizam o início da docência e para que possa superar, de modo menos traumático, as dificuldades encontradas nesse período, contribuindo, de um lado, para o fortalecimento de sua escolha profissional e, de outro, para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

O período inicial da docência: contribuições da formação contínua para o trabalho dos professores iniciantes

... A gente espera uma formação que seja de acordo com a nossa realidade, que a gente possa exercer aquilo que a gente está aprendendo. Porque só para a gente absorver e não usar, vai ficar perdido no tempo. Se eu usar um ano depois, cinco anos, não vai servir mais. Então, que seja de acordo com a nossa realidade mesmo, com a nossa necessidade no momento.

(Professora P_8, Entrevista de Grupo I)

Este quarto eixo da análise tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos na pesquisa com relação ao que pensam os professores iniciantes acerca das contribuições dos processos de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional no início da carreira docente.

No questionário, quando interrogados sobre se as ações de formação contínua de que eles participam contribuem para o seu trabalho nesse início de experiência profissional, quase a totalidade dos professores iniciantes (88,9%)

respondeu que “sim”.²⁹ Apenas P_9, professor de Educação Física, apontou que as ações formativas têm contribuído “parcialmente”, o que, segundo ele, se justifica pelo fato de que ainda “[...] *é raro o investimento do poder público em formação contínua na área de Educação Física*”.

As respostas dos professores iniciantes indicaram que as contribuições da formação contínua se dirigem, entre outros aspectos, para: *o enriquecimento do conhecimento; a troca de experiências; o esclarecimento de dúvidas; o contato com aulas diversificadas que podem chamar a atenção dos alunos; a identificação de dificuldades dos alunos e a busca de soluções para elas; e a reflexão sobre a prática*. A seguir, apresentamos a transcrição das respostas dos professores:

Estão me ajudando muito, pois *as orientações esclarecem muitas dúvidas de como agir e o que fazer diante da sala de aula e enriquecer o conhecimento é muito bom*. (P_1, Questionário, grifo nosso)

Pois *quanto mais o professor aprende, mais ele terá condições de pôr em prática e de melhorar o seu trabalho dentro da sala de aula*. (P_2, Questionário, grifo nosso)

Estou rodeada de profissionais com muito mais experiência. Cada vez que nos reunimos *procuro absorver o máximo para o meu crescimento profissional*. (P_3, Questionário, grifo nosso)

A formação contínua oferecida pelo Município nos auxilia muito. (P_4, Questionário)

O município oferece muitos cursos de formação que têm contribuído para a experiência como professora, pois *trazem aulas diferentes que podem chamar mais atenção dos alunos*, porém ainda não resolve todos os problemas. (P_5, Questionário, grifo nosso)

Pois permite uma *dimensão maior de conhecimento e um compartilhar de experiências*. (P_6, Questionário, grifo nosso)

Pois atualizar-se contribui para *reconhecer as dificuldades dos alunos e, assim, ajudá-los a saná-las*. (P_7, Questionário, grifo nosso)

Todos os cursos que tenho feito desde que saí da graduação de alguma forma têm contribuído para minha *reflexão sobre minha prática e mudanças dentro dela*. (P_8, Questionário, grifo nosso)

29 Cf. Tabela 13 – Proporção de professores segundo a contribuição da formação contínua para o trabalho (Apêndice C).

Na verdade, o conteúdo dessas respostas nos surpreendeu, haja vista o conjunto de críticas, comumente apontadas pela literatura, acerca dos processos de formação contínua de professores, nomeadamente no que diz respeito aos efeitos dessas ações sobre a prática profissional docente, incluindo sua capacidade de resposta às expectativas, desejos e aspirações dos professores e suas contribuições em termos da reflexão crítica sobre os problemas enfrentados no exercício do magistério e a busca de soluções para eles (Andrade; Teixeira, 2010; Candau, 1996; Freitas, H., 2002; Gatti; Barreto, 2009; Rodrigues; Esteves, 1993; Rodrigues, 2006).

Diante disso, com o intuito de averiguar e ampliar essas informações obtidas no questionário, solicitamos às professoras iniciantes, nas entrevistas de grupo, que nos contassem sobre alguma aprendizagem ou experiência vivenciada em processos de formação contínua, seja no HTPC ou em algum curso de “capacitação”, que tivesse contribuído para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Nesse momento, curiosamente, as ações de formação contínua a que as professoras se referiram foram, basicamente, aquelas realizadas por meio de cursos promovidos pela secretaria municipal de educação, a citar: o Programa “Letra e Vida”,³⁰ o Programa “Ler e Escrever”³¹ e o Programa “Pró-Letramento em Matemática”.³²

30 O Programa “Letra e Vida” é um curso de formação contínua que tem como alvo professores alfabetizadores. Segundo Silvestre (2009, p. 77), esse programa resultou do “[...] esforço de várias instituições educacionais federais, estaduais, municipais, públicas e particulares, no sentido de desenvolver, de forma contínua, mecanismos e ações eficazes para a capacitação de educadores que trabalham com a formação inicial do aprendiz. O escopo do programa é fornecer passo a passo uma proposta de alfabetização e letramento baseada na teoria construtivista”.

31 O Programa “Ler e Escrever” é um programa criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Segundo consta do *site* oficial do programa (<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>), o “Ler e Escrever”, mais do que um programa de formação, é um conjunto de linhas de ação articuladas que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se, dessa forma, como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta era a plena alfabetização, até 2010, de todas as crianças com até oito anos de idade, matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Porém, com a instituição do Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem a melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais, o Programa “Ler e Escrever” também pôde ser entendido às redes municipais de ensino que manifestassem interesse (São Paulo, 2009a, 2009b). Assim, entre os municípios paulistas conveniados para a implementação do referido programa, encontra-se o município de Rancheira – SP, conforme nota divulgada, no dia 21 de junho de 2010, no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação (<<http://www.educacaorancheira.sp.gov.br/>>).

32 O **Pró-Letramento** é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do en-

Tais programas situam-se na óptica do que Candau (1996) denomina de “modelo clássico” da formação contínua de professores, considerado pela autora como o modelo mais frequente e comumente aceito e promovido pelos diferentes sistemas de ensino, em âmbito estadual e municipal. Todavia, por estarem descontextualizados da realidade escolar, Candau (1996) afirma que os programas dessa natureza pouco contribuem para a melhoria das escolas de educação básica. Segundo a autora, esse modelo

[...] enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o lócus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o lócus de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional. (Candau, 1996, p.141)

Com relação ao Programa “Letra e Vida”, em específico, ao falarem sobre as suas contribuições, observamos que as professoras iniciantes deram destaque à aquisição dos conhecimentos necessários à “avaliação diagnóstica”, uma prática proposta pelo programa para identificar as “hipóteses de escrita” das crianças, muito utilizada – e cobrada – pelas instituições escolares. Conforme Silvestre (2009, p.84), “[...] uma grande parte das aulas do programa é voltada a ensinar aos professores quais são as ‘hipóteses da escrita’ e qual é a concepção de escrita que a criança tem em cada uma das fases na qual se encontra”. Acompanhe o relato da professora P_3:

[Contribuiu] Principalmente na questão de como classificar os alunos, que era uma coisa que eu não sabia. Quando eu peguei aula, eu nem sabia que existia pré-silábico, silábico com valor. Eu não sabia nem o que era isso. Eu já tinha ouvido falar algumas coisas, mas eu não sabia nada disso, o que era uma criança... o que eu teria que trabalhar com essa criança para que ela

sino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Especificamente, o **Pró-Letramento em Matemática** prevê a utilização do princípio da problematização dos conteúdos e das práticas cotidianas dos professores para o ensino da matemática. Também busca significar práticas e conteúdos sem perder a cientificidade necessária à vida do cidadão, trazendo à tona novas leituras com novos enfoques para o ensino da matemática (Brasil, 2007b).

desenvolvesse melhor o nível dela, que tem que trabalhar diferenciado. Então, para mim, nossa, mudou muito! (P_3, Entrevista de Grupo II)

A preocupação com a “avaliação diagnóstica” dos alunos também compareceu na fala da professora P_7 quando ela relatou que, ao ingressar no magistério, não tinha o domínio do conhecimento sobre as concepções de escrita das crianças, em cada um dos seus diferentes níveis, *da forma como são preconizadas no curso “Letra e Vida”*, muito embora as tivesse aprendido durante o curso de licenciatura em Pedagogia. Contudo, P_7 ressalta que a troca de informações com uma professora mais experiente, que participara do curso, lhe possibilitou essa aprendizagem, como mostra o diálogo a seguir:

P_7 – Porque, no meu caso, esse negócio de silábico com valor... Eu sabia que tinha pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, mas acho que houve algum outro curso de capacitação...

P_5 – Sim, o “Letra e Vida”.

P_7 – Sim, o “Letra e Vida”, que eu não tenho...

P_5 – Muito bom.

P_7 – ... que o pessoal falava: “A criança é silábica com valor”. E eu “Gente, o que é isso: silábico com valor?”. Porque eu sabia até o que era pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, mas se é com valor, sem valor, eu não sabia. Porque, quando teve este curso, eu não estava na rede e só pode fazer professor...

P_5 – Só professor da rede.

P_7 – ... quem está na rede. Aí teve uma professora de segundo ano que ela foi me explicando o que seria isso. Então, nessa troca de informação você ganha muito. Porque, às vezes, por você não estar na rede, você perde alguma capacitação. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

A ênfase que as professoras iniciantes parecem atribuir à capacidade de reconhecer os níveis de aprendizagem da escrita em que as crianças se encontram poderia ser explicada, a nosso ver, em razão da importância que as instituições escolares atribuem à “avaliação diagnóstica” e, por conseguinte, das cobranças que lhes são feitas em torno dessa prática. Acerca dessa questão, Silvestre (2009, p.77, grifo nosso) afirma:

Atualmente, é quase impossível encontrar um professor que não tenha cursado o “Letra e Vida” e, *mesmo quando não o tenha feito, é obrigado a*

saber como avaliar seus alunos por meio da “avaliação diagnóstica” e fazer um relatório mensal, reportando quantos alunos são “pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábicos-alfabéticos e alfabéticos”, ainda que não saiba para que isso sirva.

Na esteira dessa preocupação, o mesmo autor pontua que, muitas vezes, o professor que fez o curso “Letra e Vida” é visto de maneira diferenciada pela equipe gestora das escolas, como se ele se tornasse mais capacitado do que os outros para alfabetizar.

Nesse sentido, tendo em consideração a necessidade que os novos docentes têm de se sentir parte do grupo profissional da escola onde trabalham e de ter reconhecida a sua competência profissional, talvez decorra daí, também, a importância que as professoras iniciantes da pesquisa parecem conferir aos conhecimentos proporcionados pela participação no referido curso de formação contínua.

Na sequência, apesar de mencionarem a existência de críticas ao curso “Letra e Vida”, as professoras P_5 e P_7 o avaliaram como “muito bom”, na medida em que consideram que foi possível utilizar, em sala de aula, os conhecimentos aprendidos no curso:

P_5 – Uhum. Esse curso é *muito bom* porque você vai aprendendo e já vai aplicando na sala...

P_7 – Por mais que os professores falem mal dele...

P_5 – Eu gostei, aprendi o conteúdo de alguma forma. *Foi muito bom!* [...]. (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Nesse aspecto, nossos dados assemelham-se aos encontrados por Mariotini (2007) em estudo acerca das contribuições do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para a formação continuada reflexiva de professores iniciantes de uma escola pública de educação básica. Neste estudo, o autor verificou que os cursos de formação contínua oferecidos pelos órgãos centrais do sistema de ensino, embora classificados como de formação clássica, eram vistos pelos professores participantes da pesquisa como facilitadores das práticas pedagógicas. De acordo com o autor, esses cursos foram avaliados como “bons” porque puderam ser colocados em prática.

Ainda, no tocante às questões que envolvem o processo de alfabetização, a professora P_8 reportou-se às contribuições das aprendizagens proporcionadas pelo Programa “Ler e Escrever” que, segundo ela, ajudaram-na a alfabeti-

zar os alunos que, conquanto estivessem no terceiro ano do Ensino Fundamental, até então não estavam alfabetizados:

[...] a sala que eu estava, que era o terceiro ano, metade das crianças não estava alfabetizada e muita coisa, as análises que eu pude fazer, que eu aprendi assim... vou te dizer que eu aprendi mal na faculdade, que foi uma coisa muito rápida, aqui eu pude aprofundar, para poder analisar os alunos, para saber as intervenções necessárias que eu teria feito. Então, *esse curso me ajudou bastante para alfabetizar quem não estava alfabetizado ainda.* (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Em seguida, a professora P_4 fez alusão ao Programa “Pró-Letramento em Matemática”, destacando as aprendizagens relacionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo matemático, ou seja, à aprendizagem de novas maneiras de ensinar os conteúdos:

O Pré-Letramento de matemática. Porque você sabia matemática, mas você sabia só daquela forma, eu não tinha outra visão de como ensinar aquilo. Então, *you faz um curso e você vê que tem “n” maneiras de você poder ensinar.* (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Cabe lembrar que os depoimentos das professoras iniciantes, apresentados no segundo eixo da análise, apontaram o “conhecimento pedagógico da matéria” (Shulman, 1986) como uma das principais dificuldades do período inicial da carreira docente, de onde podemos inferir que ele representa uma importante necessidade de formação contínua para esse grupo de professoras.

Já no âmbito do Programa “Pró-Letramento em Matemática”, a professora P_2 também destacou a oportunidade que o espaço do curso lhe proporcionou para expor e esclarecer as suas dúvidas, como no caso da aprendizagem do uso do material dourado:

P_2 – Nesse curso, você aprende a mexer com o material dourado também. [...]

P_2 – Eu acho que *esses cursos são fundamentais* porque, no meu caso, estava todo mundo na sala, cheia, eu chamei a professora, esperei todo mundo sair e falei: “Olha, eu e a minha amiga aqui...” e *descobri que não era só eu, que tinha um monte de gente que não sabia.* Então ela falou: “Não, na próxima aula nós vamos fazer uma atividade”. E acabou. *Ela deu espaço, eu*

tirei minha dúvida e hoje eu sei colocar em prática. (Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

É importante registrar que, em outro momento da entrevista, essa mesma professora havia assinalado que, durante a formação inicial, “*Eu nunca escutei sobre o material dourado*” (P_2, Entrevista de Grupo I). Diante disso, podemos afirmar que o curso de formação contínua representou, para essa professora iniciante, a possibilidade de socializar suas dúvidas e dificuldades, transformando em tema de todos um problema que, antes, era enfrentado individualmente em seu cotidiano profissional.

A respeito da formação contínua dos professores, Gatti (2008) afirma que o seu o propósito inicial era o aprimoramento profissional, no sentido do aprofundamento e/ou da ampliação dos saberes docentes. Contudo, com o passar dos anos e os crescentes problemas encontrados nos cursos de formação inicial de professores no Brasil, essa concepção foi se deslocando, também, para uma concepção de formação baseada no “paradigma do déficit” (Éraut apud Silva, M., 2000), ou seja, numa ideia de formação de caráter compensatório, voltada para o preenchimento de lacunas de saberes disciplinares ou habilidades pontuais dos professores, resultantes de uma formação anterior precária.

Em nosso estudo, essa segunda concepção da formação contínua foi sugerida pelos depoimentos de algumas professoras iniciantes, ao discutirem as contribuições dos processos de formação para o seu trabalho no período inicial da docência. Os excertos, a seguir, são ilustrativos:

[aprendi no “Pró-Letramento em Matemática”] [...] coisa que, *na faculdade, dava pincelada, você vê rapidamente para fazer um trabalhinho para ganhar uma nota* e, depois, chega na sala de aula, você não sabe lidar com aquilo direito. (P_4, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

[...] as análises que eu pude fazer, que eu aprendi assim... vou dizer *que eu aprendi mal na faculdade*, que foi uma coisa muito rápida, aqui [no curso “Ler e Escrever”] eu pude aprofundar [...]. (P_8, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Dentro dessa concepção, fundamentada no “paradigma do déficit”, chamou-nos a atenção, especialmente, o relato da professora P_3. Durante a entrevista, quando solicitamos às professoras iniciantes que nos dessem exemplos de situações vivenciadas em processos de formação contínua que tivessem contribuído para a realização de seu trabalho, P_3 prontamente respondeu:

Para mim, *tudo contribuiu, porque eu, como professora iniciante, eu não sabia nada, eu não trazia carga nenhuma da faculdade, da minha formação. Então, para mim, eu fui lá, me matriculei e, no final, recebi o meu diploma. Não tinha conteúdo nenhum, nenhum, nenhum. Não fiz estágio também. Não tive experiência do que era recepcionar uma turma de vinte e poucas crianças. Não tive experiência nenhuma. [...]. Nossa, me completou muito na questão de professora iniciante, pelo meu próprio trabalho, pelas reuniões de HTP e você discutir, conversar com colegas. [...] Então, para mim, nossa, mudou muito!* (P_3, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Os depoimentos acima apresentados, em especial o de P_3, reafirmam a fragilidade dos cursos de licenciatura no sentido de preparar os professores para lidar com a complexidade das demandas da prática social de ensinar. Sabemos que o processo formativo do professor não se encerra com a conclusão do curso de formação inicial; contudo, é nesse período que o futuro professor adquire – ou deveria adquirir – um conjunto de saberes fundamentais para *começar a ensinar*, como coloca Zeichner (1992).

Com base nos relatos das professoras de nossa pesquisa, podemos então afirmar que muitos dos problemas encontrados no início da carreira docente decorrem da precariedade dos processos de formação inicial – e, aqui, cabe acentuar os cursos realizados *a distância*, pois é este o *locus* de formação da professora P_3 – que, ao negligenciarem o fornecimento das bases para a docência, acabam por implicar um conjunto de necessidades para a formação contínua.

É nesse contexto, portanto, que, em coerência com o paradigma antes explicitado, a formação contínua acaba por se incumbir da tarefa de suprir as carências da formação inicial. No caso de P_3, por exemplo, tamanha era a sua falta de preparação para assumir a função docente que a impressão que temos ao ler o seu depoimento sobre as contribuições das ações de formação contínua é a de que “Tudo o que vier é lucro!”.

Por conseguinte, depreende-se dos dados que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores nos primeiros anos de exercício da docência seriam evitadas – ou, ao menos, atenuadas – se, durante a formação inicial, houvesse uma maior preocupação em preparar o futuro professor para o seu processo de inserção profissional.

Um aspecto que vale a pena ressaltar, também, do depoimento da professora P_3 são as questões que envolvem o HTPC. Ausente dos demais registros dos docentes iniciantes, a contribuição desse espaço destinado à formação contínua dos professores, dentro da escola, compareceu em sua fala. Entretanto, a

análise dos dados nos sugere, *a priori*, que esse momento não parece ser valorizado como um espaço formal de aprendizagem, enfatizando-se mais o contato com os pares e a troca de informações e de experiências que ele pode propiciar. A própria professora P_3 quando relatou a dificuldade que sentia por trabalhar sozinha, no período da tarde, com uma sala de primeiro ano, afirmou que procurava aproveitar os HTPCs para trocar informações com as outras professoras mais experientes que também trabalhavam com o primeiro ano, porém, no período inverso ao dela.

Dada a ausência de referências às contribuições dos HTPCs para a aprendizagem profissional da docência, decidimos direcionar uma das questões, na entrevista de grupo, para tentar compreender se, na visão das professoras iniciantes, esse espaço tem contribuído para o seu trabalho no início da carreira docente. É interessante registrar que, nesse momento, as professoras se entreolharam, começaram a rir e disseram:

P_3 – Não são produtivos para mim.

P_5 – É mais para dar recado.

[Risos]

P_3 – É, é só para dar recado. Não são produtivos para mim.

P_1 – Não. (Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Então, curiosamente, a professora P_3 exclamou:

Acho que é melhor pular [a pergunta]. [Risos]. (**P_3**, Entrevista de Grupo II)

Conquanto, naquele momento, não tivéssemos condições de aprofundar a discussão, acreditamos que seria relevante – e necessário – retomar essa questão junto aos professores iniciantes, bem como aos dirigentes municipais e escolares, pois consideramos o HTPC como um espaço essencial, dentro da organização da escola, para o desenvolvimento profissional dos professores. Todavia, a literatura tem demonstrado que a forma como os HTPCs geralmente são organizados pelas escolas não contribui para essa finalidade (Mariotini, 2007; Mendes, 2008; Nogueira, 2006; Pieri, 2007). Nogueira (2006), por exemplo, em estudo no qual buscou compreender, a partir da perspectiva dos próprios professores, como seria a transição de um processo de formação contínua pontual e externo à escola para um processo de formação contínua local de trabalho docente, obteve dados que, em alguns aspectos, se aproxi-

mam aos nossos. Um dos professores participantes da pesquisa desenvolvida pela autora afirmou:

Por exemplo, tem a HTPC que é um momento bom pra discussão, é um momento bom de comunicação, a maioria está junto, pelo menos metade. Mas, você olha, às vezes está se dando um recado, um está corrigindo prova, outro está conversando, outro está alheio àquilo ali. [...]. (Nogueira, 2006, p.138, grifo nosso)

Dando continuidade à discussão, uma vez que as professoras iniciantes de nossa pesquisa indicaram que os cursos de formação contínua de que elas participam trazem contribuições para o seu trabalho, apresentamos a elas, nas entrevistas de grupo, o seguinte questionamento: “*Essas ações de formação contínua, na visão de vocês, poderiam ser melhoradas? Em que aspectos vocês acham? Como vocês avaliam essas ações?*”.

No domínio dessas questões, verificamos que as considerações tecidas pelas professoras iniciantes estiveram pautadas em suas próprias experiências adquiridas por meio da participação nos programas de formação contínua a que elas haviam feito menção anteriormente. Assim, no contexto do Programa “Ler e Escrever”, por exemplo, as professoras fizeram algumas críticas – e, até mesmo, apontaram sugestões – relativamente aos seguintes aspectos: a *quantidade de conteúdos abordados em um curto período* e a *falta de aprofundamento em determinadas discussões*. Observe este diálogo:

P_7 – Bom, o único que eu tive foi o “Ler e Escrever” e foi tudo assim: você aprendia num semestre, no outro semestre já tinha que dar. [...] Então, eu acho que foi muito conteúdo, que eu tinha que dar conta também do livro didático e também do livro “Ler e Escrever”. Então, eu acho que você tinha que ter, sim, uma capacitação, mas, mais devagar, ao longo do tempo.

P_5 – Mais devagar. Para você ir aprendendo, aplicando...

P_7 – Mas nós tivemos um semestre e, no mesmo ano, no mesmo semestre, você já tinha que começar a colocar em prática. Então, foi um susto de certa forma. E vários projetos que tinha dentro do “Ler e Escrever” e você tinha que dar conta.

P_5 – Uhum. *Aconteceu muito rápido, não é?*

P_7 – Foi. *Eu acho que tinha que ter uma coisa mais prolongada, mas com mais embasamento e não apenas quantidade.* (Diálogo, Entrevista de Grupo II, grifo nosso)

Para compreender a singularidade das críticas e sugestões pontuadas pelas professoras iniciantes nesse tópico, é preciso ter em consideração que o Programa “Ler e Escrever” não se circunscreve ao oferecimento de um curso de formação contínua para os professores, mas envolve um conjunto de ações articuladas que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios³³ às escolas públicas de anos iniciais, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação nesse nível de ensino. Sendo assim, a participação das instituições escolares no referido programa vai além da frequência de seus professores ao curso de capacitação, implicando diversas intervenções a serem feitas, junto aos alunos, no espaço de sala de aula.

É nesse contexto, portanto, que se insere a fala da professora P_7 quando ela aponta que “*foi muito conteúdo, que eu tinha que dar conta também do livro didático e também do livro ‘Ler e Escrever’*”. Sobre isso, Valiengo (2010) afirma que, mesmo com a adoção do Programa “Ler e Escrever”, que possui materiais didáticos próprios para os alunos e guias para os professores de como trabalhar com as crianças, o governo federal continua a enviar livros didáticos de todas as matérias para as escolas.

Possivelmente, também em alusão ao processo de implantação do Programa “Ler e Escrever” na rede municipal de ensino de Rancharia³⁴ – SP, as professoras P_6 e P_4 fizeram o seguinte comentário em outro momento da entrevista:

P_6 – Só que tem que dar conta do conteúdo. É conteúdo. *E esse ano [2010] foi uma loucura aqui em Rancharia.*

P_4 – Eu não dei conta do livro, mas **tem que dar conta** do livro até tal mês. (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

33 De acordo com Valiengo (2010), para a ex-Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães, o Programa “Ler e Escrever” seria uma decorrência natural do Programa “Letra e Vida” porque, na medida em que se pensava na formação do professor, tornava-se necessário também pensar em materiais e ações para afetar diretamente os alunos. Nesse sentido, o Programa “Ler e Escrever” elaborou materiais direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental: livro de atividades para os alunos, guia para os professores aprenderem a utilizar o material e organizar situações didáticas e um livro de textos, com diversos gêneros textuais em um único volume. Há, ainda, um manual destinado aos pais dos alunos e outros materiais, não elaborados pelo programa, mas oferecidos por meio dele, tais como: Revista Picolé, acervo de livros para as quatro primeiras séries, Revista Recreio, Histórias em Quadrinhos da turma da Mônica, entre outros.

34 Em nota divulgada no dia 21 de junho de 2010, no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação de Rancharia – SP, a Prefeitura Municipal informou que assinara convênio com a Secretaria Estadual de Educação para a implantação do Programa “Ler e Escrever” na rede de ensino municipal. (Disponível em: <<http://www.educacaorancharia.sp.gov.br/index.php?start=20>>. Acesso em: 14 jun. 2011.)

Tal conjuntura, aliada às cobranças que lhes eram feitas (sugeridas pelos trechos destacados em negrito nos relatos), parece ter sobrecarregado as professoras iniciantes, levando algumas delas a se sentirem, até mesmo, assustadas: “*Então, foi um susto de certa forma. E vários projetos que tinha dentro do “Ler e Escrever” e **você tinha que dar conta.***” (P_7, Entrevista de Grupo, grifo nosso).

Em suas falas, observamos, portanto, que as professoras se reportam à dificuldade em colocar em prática (“aplicar”), em curto prazo, os conhecimentos adquiridos e as orientações recebidas no curso de formação contínua, sinalizando a necessidade de que os processos formativos ocorram “*mais devagar*”, “*ao longo do tempo*”, “*uma coisa mais prolongada*” e “*com mais embasamento*”.

Porém, verificamos que, em momento algum, o modelo de formação norteador desses cursos foi por elas questionado, problematizado. Conquanto as professoras afirmem que as ações de formação contínua de que elas participam contribuem para a realização de seu trabalho – e, de fato, acreditamos que essas ações trazem, sim, contribuições para a formação do professor –, questionamos: mas, para a formação de que professor?

A análise de seus depoimentos, no âmbito dessa problemática, traz-nos fortes indicações de uma concepção de formação autoritária, coerente com os pressupostos do modelo da racionalidade técnica, segundo o qual cabe ao professor o “[...] papel passivo de receptor de informações e executor de propostas, e não de coparticipante do planejamento e discussão do próprio processo de formação” (Brasil, 2002, p.42). Para sustentar essa inferência, apresentamos, mais uma vez, o trecho de um diálogo transcrito anteriormente:

P_5 – [...] Para você ir aprendendo, aplicando...

P_7 – Mas nós tivemos um semestre e, no mesmo ano, no mesmo semestre, você já tinha que começar a colocar em prática. [...].

(Diálogo, Entrevista de Grupo II)

Acerca desse modelo de formação que, como já assinalamos, Candau (1996, p. 142, grifo nosso) denomina de “clássico”, a autora problematiza:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que à universidade corresponde a produção do conhecimento e *aos profissionais do ensino de primeiro e segundo graus a sua aplicação, socialização e transposição didática?* É esta a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em

geral e especialmente na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, esses processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? *Por trás dessa visão considerada 'clássica', não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos?*

Assim, “aparentemente” alheias a essa discussão, as falas das professoras iniciantes dirigiram-se, posteriormente, às formas de organização e de estruturação dos cursos de formação contínua, fornecendo-nos informações com relação ao horário e ao local de sua realização: os cursos eram ministrados, geralmente, durante a semana, após o período de aulas, na sede da secretaria de educação do município (a Seduc).

Nesse contexto, elas destacaram como empecilhos ao melhor aproveitamento dos cursos – que elas mesmas, mais uma vez, avaliaram como “bons” – os seguintes aspectos: *o cansaço decorrente do trabalho, atrelado à necessidade do deslocamento, em um curto espaço de tempo, até a Seduc, local de realização dos cursos.*

Apesar de extenso, optamos por trazer na íntegra o trecho da entrevista em que as professoras pontuaram essas questões. Acompanhe esse diálogo:

P_6 – Eu acho que é por aí mesmo. Mas, assim por mim, eu saio muito cansada quando eu saio da escola e, às vezes, tem que sair de lá e vim fazer o curso.

P_2 – Em meia hora isso.

P_4 – Você já está cansada o dia inteiro trabalhando.

Pesquisadora – Os cursos ocorrem à noite?

P_8 – Cinco e meia. A gente sai da escola cinco e dez, cinco e quinze, por aí, para estar aqui [Seduc] cinco e meia que vai começar. Aí você vai ficar até as oito e meia.

P_4 – Então, você vai ficar três horas de curso.³⁵ Às vezes, eu sinto que eu não aproveito o curso da maneira que eu deveria aproveitar porque eu chego cansada, não estou aguentando.

35 Segundo Silvestre (2009), o “Letra e Vida”, por exemplo, é um curso composto por 45 semanas, divididas em 3 módulos, e cada módulo compreende 15 encontros de 3 horas de duração, tendo a cada encontro 1 hora para trabalho pessoal.

P_8 – Eu também.

P_6 – É, eu também.

P_4 – Então, tem dias que eu não estou aguentando...

P_8 – Os cursos são bons.

P_4 – Os cursos são bons. Você não aproveita tanto que você deveria aproveitar porque você não está aguentando.

Pesquisadora – E eles duram quanto tempo mais ou menos? São quantos dias? São seguidos?

P_6 – Depende.

P_8 – Depende. Tem curso que vai de seis meses, dependendo. Semanalmente, outros mais curtos...

P_6 – Já teve vezes de duas vezes na semana que foi um curso que durava...

P_4 – Três horas duas vezes na semana. Aí você chega na sala: “Ai, meu Deus, amanhã é quarta!” [Risos].

P_6 – Você poderia aproveitar mais, só que o cansaço, ele dificulta. Aí eu não sei como poderia resolver isso daí...

P_2 – Desgasta muito.

P_4 – Porque a vida da gente é corrida.

P_6 – Acho que é muito tempo de curso. Você ficar três horas é muita coisa, depois do trabalho.

P_4 – E a maioria das professoras tem carga dobrada. Tem que dobrar porque senão o salário não dá. Então, tem que pegar reforço, tem que pegar alguma coisa. Então, você trabalha das sete da manhã às cinco da tarde. Então, à noite, você está cansada, você está cansada e ainda tem que fazer os cursos. Então, isso acaba prejudicando um pouco.

(Diálogo, Entrevista de Grupo I)

Quanto a isso, as informações obtidas nesta pesquisa aproximam-se dos dados apresentados no estudo de Yamashiro (2008), que investigou as necessidades formativas de professores estaduais, do ciclo I do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, em que os docentes também relacionaram, entre os pontos negativos dos cursos de formação contínua, a dificuldade em participar de ações formativas realizadas fora de sua jornada de trabalho. A partir da análise dos registros dos professores, a autora concluiu que essas ações se tornavam desgastantes por estarem distanciadas do trabalho docente.

Todavia, é importante salientar que, muito embora as professoras iniciantes de nossa investigação tenham criticado os horários oferecidos para a realização dos cursos de formação contínua, elas não indicaram, explicitamente, a

necessidade de que eles ocorram dentro de sua jornada de trabalho. Talvez, por ainda não estarem habituadas a outros tipos de experiências formativas, as professoras não consigam avaliar criticamente o modelo de formação que aí está posto e ter clareza acerca das alternativas que poderiam ser propostas a ele. Como assinalou P_6: “*eu não sei como poderia resolver isso daí...*”.

Diferentemente, uma das professoras participantes do estudo de Yamashiro (2008, p. 124-125) afirmou, claramente, que os cursos destinados à formação contínua

[...] deveriam ser em horário de trabalho, como era antes, em local de fácil acesso ao professor, pois geralmente a maioria dos professores tem dupla jornada e ter que fazer cursos à noite ou aos sábados é realmente querer massacrar o professor, sabemos que o trabalho não rende, ou seja, o aproveitamento é mínimo.

Frente às considerações apresentadas, defendemos que a formação contínua dos professores esteja contemplada dentro de sua carga horária, pois fica claro que, nas atuais condições em que se tem desenvolvido a docência, quase não há tempo livre para que os docentes se dediquem a atividades de natureza formativa, se estas forem realizadas fora da sua jornada de trabalho, como também argumenta Yamashiro (2008).

É nessa perspectiva, portanto, que, entre os problemas dos cursos de formação contínua, uma das professoras iniciantes ressaltou:

[...] o tempo que, às vezes, você está cansada, você trabalhou, aí você chega em casa e você tem mais coisas para fazer. Então, o tempo, às vezes, é muito pouco. Você tem que se disponibilizar para fazer o curso, então... (P_4, Entrevista de Grupo I)

No quadro dessa discussão, outro ponto mencionado pelas professoras iniciantes diz respeito ao fato de terem que se deslocar das escolas onde trabalham para a Seduc, em horário exterior ao seu horário de trabalho, para participarem dos cursos de formação contínua. Seus relatos apontaram que a necessidade desse deslocamento se apresenta como mais um fator de desgaste para as professoras, especialmente àquelas que têm dupla jornada ou trabalham no período vespertino, na medida em que o tempo destinado para essa finalidade é muito curto: “[...] *A gente sai da escola cinco e dez, cinco e quinze, por aí, para estar aqui [Seduc] cinco e meia que vai começar.*” (P_8, Entrevista de Grupo I).

Esses apontamentos reafirmam, portanto, a necessidade de que o processo de formação do professor seja pensado em intrínseca articulação com a sua profissionalização, ou seja, tendo em consideração que o desenvolvimento profissional do professor vai além das práticas de formação, vinculando-se, também, a fatores não formativos, tais como: as suas condições objetivas de trabalho, a valorização social e econômica da profissão, plano de carreira etc. (Imbernón, 2001). Em outras palavras, compreender a formação contínua como um espaço/tempo de direito dos professores para refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências, socializar saberes e ampliar conhecimentos, implica assumir, concomitantemente, a necessidade de reestruturação das dimensões da docência, a fim de que se possa assegurar, de fato, o desenvolvimento profissional docente.

Os dados até aqui apresentados ratificam, assim, a importância de se reconhecer a escola como o *locus* privilegiado para a formação contínua do professor, como vem indicando a literatura. Com base nas informações obtidas em seu estudo, Nogueira (2006, p.121), por exemplo, afirma que “[...] apesar de todos os problemas enfrentados pela instituição escolar [...], o lugar mais adequado para uma eficiente formação profissional é a própria unidade escolar em que o professor desenvolve seu trabalho diário”. Em seu trabalho, Yamashiro (2008) também aponta que, quando interrogados acerca da formação contínua, os professores deram preferência à escola como ambiente propício para a sua formação.

Ainda, nessa perspectiva de valorização da escola como espaço privilegiado para a formação docente, Candau (1996) argumenta que têm sido promovidas diversas experiências de formação que, ao invés de deslocarem o professor para outros espaços, buscam uma articulação com o cotidiano escolar.

Acreditamos que uma possibilidade de integrar a formação contínua dos professores à sua jornada e ao seu ambiente de trabalho, privilegiando o seu contexto profissional, é aproveitar as horas destinadas aos HTPCs, como um espaço-tempo institucionalizado que, se reorganizado e ampliado, pode favorecer a construção de processos coletivos de reflexão em torno da prática docente.

Diretamente relacionado ao conjunto das questões que vimos discutindo, outro aspecto que compareceu nos depoimentos das professoras iniciantes foi a necessidade de uma maior aproximação da formação contínua aos reais problemas e dificuldades que elas encontram em seu cotidiano de trabalho. Acompanhe este relato:

Acho que é uma questão até difícil para quem oferece o curso porque são as questões mais pontuais mesmo, para ajudar a gente, como o caso do

D., o caso do C., do E. Precisava de um apoio mais pontual para cada um. Cada ano é um ano, cada aluno é um aluno. Então, o que dificulta mais. (P_8, Entrevista de Grupo I)

Na sequência desse relato, a professora P_8 confirmou que, usualmente, os cursos de formação contínua abordam temáticas muito amplas que não dão conta de responder às dificuldades e às necessidades que emergem no contexto específico de trabalho dos professores. Em nossa leitura, esse distanciamento justifica-se em razão do próprio modelo formativo que norteia essas ações. Ou seja, trata-se de projetos de capacitação elaborados por profissionais especializados (em geral, sem a participação dos professores para os quais essas ações se dirigem) e que, por estarem distantes da realidade das escolas, pouco conhecem sobre seus reais problemas educacionais e suas demandas específicas de formação.

Sobre essa questão, como já mencionamos no aporte teórico da dissertação, os Referenciais para Formação de Professores descrevem um cenário que representa, de forma muito próxima, as críticas tecidas pelas professoras iniciantes:

A falta de quadros locais bem preparados para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor. Isso ocorre quando esses profissionais circunscrevem sua contribuição a aspectos mais generalizáveis pelo fato de desenvolverem ações concentradas (muito conteúdo em pouco tempo), não conhecerem os problemas locais e não terem um vínculo orgânico com a rede. Em ações extensivas e pontuais não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores. (Brasil, 2002, p.47)

Em tal conjuntura, os programas de formação contínua tendem a se caracterizar, portanto, por uma perspectiva homogeneizadora, com grande potencial para serem reproduzidos nos mais diversos contextos geográficos e com diferentes populações, visto que se destinam a “professores em geral”, desconsiderando as necessidades específicas das populações bem como as particularidades de cada contexto (Nunes, 2000). Afinal, não é isso o que, de modo geral, observa-

mos com relação aos programas “Letra e Vida”, “Ler e Escrever” e “Pró-Letra-mento” a que as professoras iniciantes fizeram menção nas entrevistas?

Afora isso, de modo bastante semelhante ao que verificamos quanto ao horário dos cursos de formação contínua, também percebemos que a indicação da professora P_8 acerca da necessidade de “*um apoio mais pontual*”, frente aos problemas da prática docente, não veio acompanhada de sugestões de alternativas ao modelo de formação existente. Esses dados podem significar, uma vez mais, que as professoras iniciantes ainda têm dificuldades em perspectivar outras modalidades de formação, senão aquelas a que estão habitualmente submetidas.

Essa inferência encontra sustentação no estudo de Nogueira (2006) quando a autora aponta que, para alguns professores, é muito difícil conceber outro tipo de formação que não seja através de cursos, principalmente para aqueles que nunca tiveram contato com outros modelos formativos, como, por exemplo, um que seja desenvolvido dentro do ambiente escolar, sem a intervenção direta de profissionais externos, mas gerido e organizado pela própria equipe da escola.

Entretanto, apesar de as professoras iniciantes não terem explicitado questionamentos quanto ao modelo de formação proposto, elas manifestaram a expectativa de que os processos formativos tenham como referência o seu contexto de trabalho, a partir da consideração das dificuldades enfrentadas no seu dia a dia e das necessidades características à sua realidade escolar:

P_8 – [...] A gente espera *uma formação que seja de acordo com a nossa realidade*, que a gente possa exercer aquilo que a gente está aprendendo. Porque só para a gente absorver e não usar, vai ficar perdido no tempo. Se eu usar um ano depois, cinco anos, não vai servir mais. Então, *que seja de acordo com a nossa realidade mesmo, com a nossa necessidade no momento*.

P_4 – É o que a P_8 falou. *Um curso que atenda àquilo que você precisa, que atenda à sua clientela*, porque não adianta nada, você sai do curso e chega numa sala de aula e não dá para ser utilizado. Então, *o curso tem que ser voltado para o professor, preparar aquele professor para lidar com aquele tipo de aluno*, você está entendendo?

P_2 – Eu tenho uma sala problemática, eu tenho que saber lidar com aquele problema, não é? (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Questionamos, no entanto, se os programas de formação contínua, no formato em que têm sido oferecidos pelas secretarias de educação, dão conta de fazer essa aproximação ao contexto profissional dos professores, de modo a atender às suas demandas específicas de formação e a intervir em problemas pontuais de sua prática pedagógica. Acreditamos que esse tipo de acompanha-

mento somente a escola, por meio de um trabalho colaborativo entre a equipe gestora e os professores, tem condições de realizar. Para tanto, há que se pensar e investir em processos formativos centrados na escola, o que implica o redirecionamento “[...] de uma formação imposta por instâncias centrais administrativas para uma formação cujas metas, conteúdos e estrutura partam da equipe escolar, fundamentada nos problemas em que o grupo está inserido” (Nogueira, 2006, p.126).

Nessa linha de compreensão, Candau (1996, p.145) afirma:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva.

Dentro dessa concepção, o trabalho das equipes pedagógicas assume, portanto, importância central no sentido de oferecer aos professores formação com continuidade na própria escola, a partir das necessidades identificadas por meio da reflexão conjunta sobre o trabalho que desenvolvem:

As equipes pedagógicas deveriam aproveitar tais momentos de acompanhamento do planejamento dos professores para refletir com eles sobre o trabalho realizado, identificar suas dificuldades para, a partir delas, estabelecer momentos de capacitação que possam vir ao encontro das soluções dos problemas evidenciados na escola. A partir do momento em que as equipes pedagógicas se aliarem aos professores e pensarem com eles alternativas para a melhoria da prática, estarão auxiliando os docentes para desenvolverem sua profissionalidade. (Andrade; Teixeira, 2010, p.277)

Ampliando essa discussão, entendemos que, para além dessas questões essenciais, um adequado desenvolvimento da formação contínua deve considerar, ainda, que as necessidades, os problemas, os desafios e as expectativas dos professores não são os mesmos nos diferentes momentos de sua trajetória profissional.

Todavia, como coloca Candau (1996), muitos programas de formação contínua parecem se esquecer disso – ou ignoram o fato – e, assim, acabam por promover atividades formativas homogêneas e padronizadas.

Os dados coletados em nosso estudo confirmam, nesse aspecto, as colocações da autora. Em uma das entrevistas, quando as professoras iniciantes apontaram os caminhos pelos quais elas acreditam que a formação contínua poderia auxiliá-las a lidar com as dificuldades do início da carreira docente, obtivemos o seguinte diálogo:

P_6 – Eu acredito que até com, porque a gente faz alguns cursos voltados para a sala, o dia a dia do professor.

P_4 – O dia a dia do professor, a prática do professor.

P_6 – É, coisa prática.

Pesquisadora – Mas, vocês fazem ou vocês gostariam de...?

P_6 – Não, tem.

P_8 – A secretaria da gente oferece.

P_6 – *Mas não para iniciante. É um curso voltado para os professores em geral, mas não tem nada assim para iniciante.*

P_8 – É, para iniciante não.

P_6 – *É para a rede toda.* (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

A respeito dessa questão, nossos dados também convergem com os resultados do estudo de Pieri (2007), os quais trazem indicações de que desenvolver atividades formativas diferenciadas aos professores que se encontram em distintos momentos de sua trajetória profissional ainda não é uma prática habitual. Segundo a pesquisadora: “Pelo conhecimento que se tem das instituições escolares e pelas manifestações dos participantes da presente pesquisa, pode-se supor que o apoio oferecido aos professores iniciantes não difere muito do proporcionado aos docentes com tempo maior de carreira” (Pieri, 2007, p.39).

A necessidade de um sistema específico de apoio e formação aos novos docentes foi então sinalizada a partir da fala de uma das professoras iniciantes, durante a entrevista de grupo. Ao perguntarmos sobre o saber de que mais sentiram falta quando começaram a dar aulas, tomando como ponto de partida os saberes que as próprias docentes haviam mencionado, no questionário, como necessários para ser professora(a), P_6 assinalou:

P_6 – Do aperfeiçoamento, capacitação. Porque, como eu falei, a gente se sente um pouco perdida. *Talvez, até um curso voltado para essa área de iniciante mesmo porque eu vi que eu estava muito distante.*

Pesquisadora – Especificamente para o professor iniciante você diz?

P_6 – *Sim, para o iniciante.* (Diálogo, Entrevista de Grupo I, grifo nosso)

Cabe lembrar que, ainda no questionário, quando apresentamos aos professores a questão “*O que você pensa sobre a possibilidade de haver um programa de formação contínua que oportunize ao professor iniciante apoio e orientação específica na etapa inicial da docência?*”, todos eles demonstraram interesse, como se pode observar por meio de suas respostas:

Seria ótimo, pois os professores não enfrentariam tantas dificuldades e entrariam na sala de aula com mais segurança. (P_1, Questionário, grifo nosso)

Desde que esse apoio o ajude a ter uma visão mais ampla do que é estar dentro de uma sala de aula, *isso será de suma importância*. O professor precisa de práticas pedagógicas para ter certeza do que ele quer! (P_2, Questionário, grifo nosso)

Acho ótimo. Quando iniciei achei que por ser professora de Informática eu estava um pouquinho preparada para uma sala de aula, mas é totalmente diferente, a gente inicia sem rumo. (P_3, Questionário, grifo nosso)

Seria bom poder contar com apoio e orientações no início da docência. (P_4, Questionário, grifo nosso)

Muito interessante, pois assim os professores iniciantes sentirão mais segurança ao ministrar suas aulas e não sentirão aquele medo e desconforto que senti. (P_5, Questionário, grifo nosso)

Eu acredito ser de extrema importância, algo que realmente vem a edificar nessa fase que é tão cheia de insegurança e dúvidas. (P_6, Questionário, grifo nosso)

Seria ótimo, teríamos uma grande ajuda para melhor conduzir o aluno a um conhecimento conciso e significativo para sua vida. (P_7, Questionário, grifo nosso)

Eu acredito que seria muito válido, pois o processo de formação de um professor não se fecha quando ele empunha um diploma, ele deve estar sempre se reciclando. (P_8, Questionário, grifo nosso)

Acredito que isso é de fundamental importância, aliado ao compromisso pessoal dos profissionais, para que possamos atender a todas as exigências que nos são cobradas. (P_9, Questionário, grifo nosso)

Conforme Candau (1996, p.149), a tomada de consciência de que as necessidades, os problemas e as buscas dos professores não são as mesmas nas distintas etapas de seu exercício profissional traz para a formação contínua o desafio de “[...] romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes

momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas”.

Diante disso, entendemos que, embora, na visão dos professores participantes da pesquisa, os programas ou cursos de formação contínua de que eles participam, no formato em que são usualmente realizados, tragam contribuições ao seu trabalho, isso não exclui, de forma alguma, a necessidade do acompanhamento mais próximo aos professores que estão iniciando a carreira docente.

Nesse sentido, advogamos a ideia de que as experiências de apoio e de orientação de que os novos docentes necessitam, para minimizar as angústias dos primeiros tempos na profissão e ajudá-los a desenvolverem-se como professores, poderiam começar a se constituir, de forma estruturada, sistemática e coletiva, no âmbito dos HTPCs. Yamashiro (2008, p.112) considera que o HTPC, por ocorrer no contexto profissional dos professores, “[...] configura-se como um elemento favorável para a implementação de estratégias capazes de satisfazer as necessidades formativas dos professores, dentro de seu ambiente de trabalho”.

Contudo, há que se pensar, também, no desenvolvimento de atividades formativas que extrapolem esse espaço, pois, conquanto existam dificuldades e necessidades comuns ao grupo de professores em geral, há situações que, como afirmou a professora P_8, são específicas e requerem, portanto, assistência individualizada: “[...] são as questões mais pontuais mesmo, para ajudar a gente, como o caso do D., o caso do C., do E. Precisava de um apoio mais pontual para cada um. Cada ano é um ano, cada aluno é um aluno. [...]”.

Esse posicionamento é compartilhado por Pieri (2007, p.42):

Embora algumas delas [das necessidades dos professores iniciantes] possam ser trabalhadas nos momentos de HTP, mas, outras precisam de atenção particular, pois estão relacionadas a conhecimentos de situações/alunos específicos. Assim, seria importante que as diferentes atividades formativas fossem desenvolvidas no âmbito escolar, tanto coletiva quanto individualmente.

Decorre daí importante desafio aos gestores das políticas educacionais, às agências formadoras, às secretarias municipais de educação e às diversas instituições escolares preocupadas com a continuidade – e com a qualidade – do processo formativo de seus professores e egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PALAVRAS QUE ECOAM...

As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade.

(Victor Hugo)

Em coerência com o referencial teórico que assumimos neste estudo, entendemos que a análise de necessidades formativas, no domínio da formação contínua de professores, não é um acontecimento, mas um processo – contínuo e complexo – que, por essa razão, não deve ser confundido com a mera identificação e/ou levantamento de uma lista de necessidades a serem transferidas, linearmente, como objetivos e conteúdos de um projeto de formação ao qual devam se submeter formandos e formadores.

Antes, concebemos a análise de necessidades formativas como um instrumento de reflexão sobre a prática docente – seus problemas, dificuldades, limitações e, também, possibilidades – que visa favorecer a tomada de consciência do professor acerca das diferentes dimensões da docência, às quais ele tem de fazer face, cotidianamente, no exercício de sua função. Assume, nessa perspectiva, um caráter dinâmico, processual, como uma prática que se faz ao longo do próprio processo de formação – e não o antecede. Reside aí o potencial formativo da análise de necessidades na formação contínua dos professores.

Pautados nesses pressupostos, propusemo-nos, neste momento, a retomar alguns pontos centrais que emergiram da análise dos dados da pesquisa e, a partir deles, fazer algumas indicações e/ou recomendações às agências formadoras, às instituições escolares, aos gestores municipais de educação de Rancheira – SP e aos elaboradores das políticas educacionais. Antes, porém, gostaríamos de registrar algumas palavras sobre a experiência que, como pesquisadora, vivenciei ao longo deste processo de investigação.

Certamente, os caminhos trilhados na tentativa de responder às questões que nortearam este estudo nem sempre foram fáceis, delineando um percurso que, muitas vezes, se fez reinventar a cada nova etapa. Como pesquisadora, enfrentei momentos de angústia, de solidão, de receios e de preocupações que

se amenizavam quando, no decorrer desta trajetória, esses sentimentos eram partilhados com a orientadora e/ou com os colegas de grupo.

Apesar das dificuldades, este também foi um percurso de muitas e intensas aprendizagens, de crescimento pessoal e profissional, de busca por conhecer e respeitar as minhas próprias limitações e potencialidades. Quantas vezes, ao ler e reler este texto, pude partilhar com os colegas e a orientadora a experiência de chegar ao final desta leitura com os olhos cheios de lágrimas...

Ouvi-las narrarem as suas dificuldades, os problemas, as preocupações e os sentimentos que, como professoras em início de carreira, elas vivenciavam em seu trabalho foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos desta caminhada. E, mais do que isso, perceber, nas linhas e entrelinhas de seus depoimentos, que, mesmo diante das limitações e dos desafios enfrentados diariamente no exercício da função docente, é inegável o comprometimento dessas professoras com a aprendizagem de seus alunos.

Hoje, ao olhar para toda esta trajetória, sinto ter experimentado, como pesquisadora, sentimentos que se aproximam aos aspectos de “sobrevivência” e “descoberta” que marcam a entrada na carreira docente. E, assim, descobri que, também no processo de investigação, nem tudo é previsível, controlável e harmonioso como, por vezes, imaginamos ao elaborar os nossos projetos de pesquisa.

Como afirmamos na introdução, o período inicial da docência representa uma etapa fundamental no processo formativo do professor, repleta de tensões e de aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção da identidade profissional. De acordo com a literatura, os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional: é nesse período que se começa a delinear um modo particular e pessoal de ser professor que poderá acompanhar o iniciante ao longo de toda a sua trajetória na carreira docente (Marcelo García, 1999b; Nono; Mizukami, 2006).

Todavia, a iniciação à docência não é um processo linear e fechado, experienciado uniformemente por todos os professores. As situações vivenciadas nesta fase de entrada na carreira variam de docente para docente, podendo revelar-se mais ou menos conflituosas a depender dos percursos vividos por cada professor ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Nesse sentido, as informações obtidas neste estudo ratificam essa ideia, na medida em que pudemos observar que as experiências iniciais no magistério, relatadas pelo grupo de professores iniciantes que participaram da investigação, se diferenciaram entre si, sobretudo, em razão do contexto organizacional de trabalho em que eles estiveram inseridos desde o primeiro momento de sua vida profissional.

De modo geral, o início da carreira docente foi descrito pelos professores iniciantes como um período marcado por um conjunto de dificuldades, preocupações

e sentimentos relativos às várias dimensões que envolvem o seu trabalho: *o processo de ensino-aprendizagem; os pais dos alunos; os próprios alunos; a falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora das escolas; a ausência de recursos materiais nas instituições escolares; e a falta de experiência*. Tais problemas assemelharam-se, em geral, às indicações presentes na literatura concernente à área. Contudo, como era de se esperar, o contexto focado neste estudo também revelou as suas particularidades, como pudemos observar, por exemplo, ao discutirmos as dificuldades relativas à indisciplina e ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

Com base nas manifestações escritas e orais dos professores iniciantes, pudemos constatar, também, que algumas das dificuldades encontradas no período inicial da carreira docente se devem a situações que nem sempre são exclusivas daqueles que acabaram de ingressar no magistério, mas configuram, no atual cenário educacional, uma dificuldade comum ao professorado das escolas públicas e aos sistemas escolares como um todo. Entretanto, apesar de não ocorrerem somente com quem está iniciando a docência, observamos que elas tendem a se acentuar quando vividas por professores iniciantes, como, por exemplo, no caso dos problemas enfrentados na relação com os pais dos alunos e das dificuldades relativas à manutenção da disciplina em sala de aula.

A análise dos dados permitiu-nos inferir, ainda, que muitas das dificuldades encontradas no início da carreira docente decorrem da precariedade dos cursos de formação inicial que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, não só contribuem para tornar a inserção profissional mais problemática como, também, acabam por implicar um conjunto de demandas formativas para os processos de formação contínua.

Nesse quesito, destacou-se a fragilidade dos cursos de licenciatura quanto à preparação dos futuros professores para lidar com a complexidade da prática social de ensinar. A esse respeito, em consonância com a literatura (Garrido; Lucena, 2006; Gatti et al., 2010b; Leite, 2011), as informações obtidas na pesquisa apontaram que os estágios ainda têm se mostrado insuficientes no sentido de oferecer ao futuro docente o contato e a interação com os alunos da escola pública e com a dinâmica do ambiente escolar.

Em decorrência dessa fragilidade, observamos que o “baque” (leia-se “choque da realidade”) sentido pelos professores iniciantes ao ingressarem no magistério se deu, em grande parte, com relação às expectativas que eles tinham sobre o aluno com o qual iriam trabalhar, inicialmente descrito a partir de uma representação idealizada. A ausência de uma prática efetiva na formação inicial constituiu, assim, uma lacuna percebida pelos novos professores ao se defrontarem com a distância entre aquilo que a academia lhes proporcionou

em termos de fundamentação teórica e a prática que passaram a vivenciar como docentes.

Diante disso, no que compete às instituições de formação docente, de nível superior, indicamos a necessidade de um projeto institucional, no qual sejam previstas ações voltadas à inserção profissional dos professores na docência. Para tanto, essas ações se dirigiram a dois momentos distintos – porém interligados – do processo formativo dos professores. Primeiramente, uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu ingresso no trabalho docente. Nesse sentido, às agências formadoras, coloca-se, entre outros aspectos, a urgência de que as formas de organização, desenvolvimento e avaliação dos estágios supervisionados e das práticas de ensino sejam repensadas e revistas, de modo a assegurar aos futuros professores um contato mais próximo e efetivo com a realidade escolar, o qual lhes possibilite o conhecimento dos sujeitos e das situações reais que serão enfrentadas na prática docente.

Em segundo lugar, o compromisso e a responsabilidade em proporcionar apoio sustentável aos egressos em seus primeiros anos de exercício do magistério. No tocante a essa questão, os dados obtidos na pesquisa revelaram a completa ausência das instituições de formação docente no sentido de proporcionar apoio e/ou orientação ao grupo de professores recém-ingressantes na rede de ensino de Rancharia, informação esta que se torna ainda mais significativa quando consideramos a existência de uma universidade pública na região deste município, responsável pela formação inicial de quatro dos nove docentes participantes da investigação, conforme revelaram os dados apresentados no perfil.

Ainda que, em nosso entender, a responsabilidade primeira por oferecer assessoria e formação aos novos professores seja da unidade escolar à qual eles estão vinculados, outras instituições podem – e devem – estar implicadas no desenvolvimento de atividades formativas dessa natureza. Nesse sentido, acreditamos que a aproximação horizontal entre universidade e escola, por meio de um trabalho efetivo de acompanhamento dos problemas específicos daquela realidade escolar e, em particular, dos sujeitos que nela trabalham, é fundamental para a construção de conhecimentos sobre as necessidades formativas dos professores em diferentes etapas da carreira docente.

Face às dificuldades e aos desafios que perpassam a inserção no exercício da docência, a experiência do apoio, sobretudo no primeiro ano do magistério, foi indicada pelos professores participantes da pesquisa como essencial para a permanência na profissão docente, enfatizando-se a segurança que o auxílio da equipe gestora e/ou dos pares pode proporcionar ao trabalho do novo professor.

Apesar de reconhecida essa importância, alguns dos docentes iniciantes afirmaram não ter recebido qualquer tipo de cuidado específico que pudesse

ajudá-los a se desenvolverem profissionalmente nesse momento de sua trajetória profissional, tornando-se, assim, individual e integralmente, responsáveis por sua “sobrevivência” na profissão docente.

Quanto aos professores iniciantes que apontaram ter recebido alguma forma de auxílio em sua inserção profissional, foram mencionadas as seguintes fontes de apoio: a *equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) da escola onde o professor iniciante trabalha(va)*, os *professores que trabalha(va)m na mesma escola onde o professor iniciante trabalha(va)* e *profissionais não ligados à escola onde o professor iniciante trabalha(va)*.

Entretanto, mesmo em meio aos depoimentos desse segundo grupo de professores, identificamos um conjunto de elementos que se apresentam como obstáculos à experiência do apoio no início da carreira docente, na medida em que dificultam a criação dos vínculos necessários à construção de uma relação de confiança, na qual o novo professor possa se sentir confortável para se expor e compartilhar as suas dúvidas e dificuldades.

Entre esses elementos, foram enunciados os seguintes: a *forma de provimento dos cargos de gestão escolar no município* que, segundo as professoras iniciantes, é realizada por meio de indicações e não de concurso público, e a *rotatividade dos docentes entre as escolas da rede municipal* em decorrência de sua situação contratual.

Com relação ao primeiro aspecto, concordamos com Nogueira (2006, p. 161-162) de que essa forma de provimento dos cargos de gestão escolar “[...] é resquício do autoritarismo e uma forma de explicitar que a Educação, enquanto esta forma de provimento de cargo existir, não caminhará embasada nas teorias e princípios educativos independentemente dos partidos políticos e do Governo a que serve”. Sendo assim, no que compete aos gestores municipais de educação, indicamos a necessidade de que as formas de provimentos das funções de direção, vice-direção e coordenação pedagógica das escolas do município sejam revistas, sendo transformadas em cargo efetivo, provido através de concurso público, com formação específica.

Quanto ao segundo aspecto, em concordância com Pieri (2007), observamos que o professor iniciante que não possui cargo estável – o que, no caso desta pesquisa, é representado por mais da metade dos novos docentes – além de enfrentar todas as dificuldades que caracterizam o período inicial da docência, ainda precisa se preocupar com a instabilidade empregatícia e com a falta de continuidade no trabalho.

Diante disso, reafirmamos a necessidade – e a defesa – de que sejam asseguradas condições para que o professor permaneça na unidade escolar, integrado a um núcleo docente consistente, no qual ele possa se reconhecer como

profissional, construindo uma identidade de compromisso com a escola e criando os vínculos necessários à construção de um trabalho coletivo voltado ao atendimento de suas necessidades formativas e das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos daquela realidade escolar.

Mais propriamente no âmbito das relações pessoais, também foram mencionados, como entraves à construção da experiência de apoio entre os colegas de trabalho, os seguintes elementos: as *críticas*, o *preconceito*, a *concorrência*, o *individualismo*, a *cobrança por resultados* e o *medo de não atender às expectativas da comunidade escolar*. Diretamente relacionados a esses elementos, ainda encontramos referências à *falta do apoio sistemático*, à *(quase) inexistência do trabalho conjunto* e à *ausência de preocupação, no coletivo da escola, em partilhar as dificuldades* – aspectos estes que, na visão dos professores iniciantes, se existentes, lhes proporcionariam maior segurança para o desenvolvimento de seu trabalho. Nesse tópico, as manifestações dos professores corroboraram a existência de um “rito de passagem” que marcaria a iniciação a docência, apresentando-se como um “teste diário de sobrevivência”, no qual, para ser aceito no grupo e reconhecido como profissional, o novo docente precisaria provar, a si próprio e aos outros, a sua competência profissional.

No âmbito dessa problemática, também verificamos que o apoio que os professores iniciantes encontraram junto à equipe gestora das escolas onde trabalhavam revelou-se, por vezes, insuficiente frente àquilo de que eles necessitavam para superar as suas dificuldades iniciais. A esse respeito, a análise dos dados indicou que tal insuficiência decorreria tanto do desconhecimento, por parte dos gestores, dos problemas que os professores que estão iniciando a carreira vivenciam em sua prática pedagógica, quanto da falta de preparo desses profissionais para lidar com as necessidades específicas de formação dos novos docentes. Por essa razão, recomendamos aos gestores municipais de educação que desenvolvam iniciativas voltadas à formação da equipe gestora das escolas – em particular, dos coordenadores pedagógicos – para o exercício de suas atribuições, a fim de que esses profissionais estejam mais bem preparados para oferecer orientação e apoio aos professores em geral e, em especial, àqueles que estão iniciando a carreira docente.

Afora isso, conquanto o apoio da equipe gestora das escolas – sobretudo da coordenação pedagógica – e dos pares possa ter se constituído em fonte de aprendizagem profissional para os novos docentes, observamos que a busca por esse auxílio, para muitos deles, decorreu de sua própria iniciativa, sem que houvesse qualquer mediação institucional. Adicionalmente, não encontramos, em seus relatos, menção à existência de um espaço-tempo destinado especificamente para essa finalidade nas instituições escolares às quais os professores participantes da pesquisa estavam vinculados.

Com base nessas informações, concluímos que, em geral, o acompanhamento aos novos docentes ocorre, ainda, de maneira espontânea, desestruturada e assistemática, no interior das escolas, usualmente sob a forma de diálogos informais realizados se e quando os próprios professores iniciantes, diante de suas dificuldades, procuram os colegas de trabalho. Tem-se como pressuposto, portanto, que é de responsabilidade individual do professor iniciante aproximar-se de seus pares em busca do auxílio de que necessita para lidar com os dilemas vivenciados na iniciação à docência.

Em vista disso, no que cabe às instituições escolares, sobretudo no papel de sua equipe administrativa e pedagógica, ressaltamos a importância e a necessidade de que se estabeleçam programas de apoio à inserção profissional dos professores recém-formados, os quais assegurem, em caráter institucional, assessoria e formação a esses novos docentes, desde os seus primeiros dias de ingresso na profissão, auxiliando-os na socialização com a cultura escolar e no enfrentamento dos problemas que caracterizam o início da carreira.

Essa necessidade se fortalece, ainda, na medida em que os próprios professores iniciantes apontaram que os programas de formação contínua de que eles participa(ram), nomeadamente o *Programa “Letra e Vida”*, o *Programa “Ler e Escrever”* e o *Programa “Pró-Letramento em Matemática”*, embora tenham contribuído para a sua prática profissional, uma vez que os conhecimentos aprendidos puderam ser utilizados em sala de aula, tais programas, segundo os professores, geralmente abordam temáticas muito amplas que não dão conta de responder a questões específicas que emergem em seu contexto de trabalho. Como vimos, essa foi uma das críticas feitas pelos professores participantes da pesquisa a esses programas de formação, frente a qual eles sinalizaram a necessidade de uma maior aproximação da formação contínua aos reais problemas e dificuldades encontrados em seu cotidiano de trabalho, bem como a necessidade de se desenvolverem atividades formativas diferenciadas para os professores que estão iniciando a carreira docente.

Pautados nessas considerações, advogamos a responsabilidade institucional da escola como *locus* privilegiado para o acompanhamento aos novos docentes em suas necessidades sociais, emocionais e intelectuais, pois entendemos que somente a escola, por meio de um trabalho colaborativo entre gestores e professores, tem condições de fazer essa aproximação ao contexto profissional dos docentes, de modo a atender as suas demandas específicas de formação e a intervir em problemas pontuais de sua prática pedagógica.

Há que se pensar, portanto, em processos formativos centrados na escola, o que não significa uma mera mudança quanto ao local de realização dos cursos e palestras, mas o redirecionamento “[...] de uma formação imposta por ins-

tâncias centrais administrativas para uma formação cujas metas, conteúdos e estrutura partam da equipe escolar, fundamentada nos problemas em que o grupo está inserido” (Nogueira, 2006, p.126).

É por meio da problematização e da reflexão sobre a prática docente, circunstanciada no local de trabalho do professor, com a identificação dos problemas e das dificuldades existentes na sua realidade escolar, que se torna possível, a nossa ver, a tomada de consciência dos professores acerca das suas necessidades específicas de formação e, a partir daí, o planejamento e o desenvolvimento de projetos de formação que busquem atender a essas necessidades. Para tanto, defendemos que “Os professores devem estar engajados nos projetos da escola, pensando juntamente com as equipes pedagógicas suas reais necessidades. Agindo dessa forma, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Andrade; Teixeira, 2010, p.278).

Tais pressupostos apontam, portanto, para a necessidade de que as escolas se constituam em “comunidades de aprendizagem” (Zeichner, 1992), nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, tenham suas experiências profissionais valorizadas e assegurados espaços efetivos para a reflexão crítica, sistemática e partilhada, entre todos os membros da comunidade escolar, acerca do trabalho que desenvolvem. Compartilhar dificuldades, preocupações e experiências é, sem dúvida, ferramenta essencial para minimizar as angústias dos primeiros tempos de profissão, ajudando os docentes iniciantes a superarem o “choque da realidade” e a se desenvolverem como professores.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que as condições objetivas em que o trabalho docente ocorre podem dificultar o desenvolvimento profissional dos professores. Diante disso, entendemos que, para que a escola se constitua num espaço permanente de reflexão e de análise crítica de suas práticas, é preciso que se definam políticas públicas para a educação, as quais incidam sobre questões estruturais da docência (como condições de trabalho, valorização social e econômica da profissão e plano de carreira), haja vista o peso que tais iniciativas têm sobre a atratividade da carreira docente, tanto no que diz respeito à opção que por ela se faz, quanto – e, sobretudo –, à opção de nela permanecer, conforme indicaram os dados acerca das perspectivas profissionais dos professores iniciantes.

Adicionalmente, no que compete, ainda, aos elaboradores das políticas educacionais, em conformidade com Pieri (2007, p.46), indicamos a necessidade de que as iniciativas voltadas à continuidade do processo formativo dos professores iniciantes não sejam pontuais, ficando restritas “a uma ou outra

escola, a um ou outro dirigente escolar”, mas que “ações nesse sentido sejam provenientes de políticas públicas e alcancem todos os estabelecimentos de ensino” do município.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que as análises realizadas neste estudo, ainda que apresentem semelhanças com os resultados de outras investigações, se referem à realidade específica de um município do interior do Estado de São Paulo e, em particular, a um pequeno grupo de professores, com até cinco anos de experiência no magistério, que trabalha em algumas escolas públicas de anos iniciais desse município.

Por essa razão, consideramos essencial que a temática seja ampliada e aprofundada, que os dados sejam apresentados e discutidos junto aos professores e aos gestores escolares e municipais de educação, e que as conclusões, tanto deste quanto de estudos posteriores, sejam divulgadas, subsidiando a construção de respostas formativas mais adequadas às necessidades dos professores que estão iniciando a carreira docente.

Só assim acreditamos que as palavras, aqui registradas, poderão alcançar a “força do vento” e ecoar para além dos acervos das bibliotecas, provocando discussões, reflexões e constantes questionamentos, de modo a repercutir nas salas de aula de nossas escolas e universidades, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica e dos processos de formação de professores que tanto almejamos e defendemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, José Cornejo. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.19, p.51-100, jan./abr. 1999. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- ALEN, Beatriz; ALLEGRONI, Andrés. *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. 97 p. (Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia, v.1).
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *O sindicato como instância formadora de professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: GOMES, Alberto Albuquerque; MENIN, Ana Maria da Costa Santos; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (Org.). *Políticas Públicas: diretrizes e necessidades da educação básica*. Presidente Prudente: Cromograf, 2002. p.21-8.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *CADERNOS de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p.53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. 203 p.
- ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A escola: a grande ausente da formação continuada. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n.30, p.267-283, maio/ago. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n.6).
- ANJOS, Daniela Dias dos. *Como foi começar a ensinar: histórias de professoras, histórias da profissão docente*. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

- AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n.2, p.1-11, jul./dez. 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. 225 p.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.140, p.427-443, maio/ago. 2010.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n.44, não paginado, abr. 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005. 186 p.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 179 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. 336 p.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: Junqueira Marin, 2004. 320 p.
- BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19424_96.htm>. Acesso em: 10 jan.2010.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/Resn03CNE.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. 79 p.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001c*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2010.
- _____. *Parecer CNE/CEB nº 16, de 03 de julho de 2001d*. Trata da obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.
- _____. *Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001e*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

- _____. Ministério da Educação. *Referenciais para Formação de Professores*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 177 p.
- _____. *Portaria nº 1.043, de 9 junho de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/legislacao/diario.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. *Resolução CNE nº 7, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/lista_itens_prolei.asp?valor=122331>. Acesso em: 19 jun. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2005. 42 p.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada*, São Paulo, n.9, p.119-151, fev. 2007a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Matemática*. Brasília, 2007b. 308 p.
- _____. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 6 jan. 2010.
- BRZEZINSKI, Iria. *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n.10).
- _____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set./dez. 2008.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.139-152.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p.143-155, jul. 2000.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos 'is'*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p.155-191.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2006. 242 p.

- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.
- CORSI, Adriana Maria. *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- _____. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006. p.53-66.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 159 p.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; RODRIGUES, Sílvia Adriana. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. *Quaestio – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 7, n. 2, p.31-44, nov. 2005.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p.213-225, jan./dez. 2004.
- ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, Curitiba, n. 32, p.199-213, jan./dez. 2008.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p.155-191.
- EURYDICE. Red Europea de Información en Educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. *Temas Clave de la Educación en Europa*. La Profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. v. 3. Unidad Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 27 mar. 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Lilian Aparecida. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FERREIRA, Lilian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. p.1-17. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08183int.rtf>. Acesso em: 22 maio 2010.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.307-335.

- FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professor. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n.50, p.103-9, jan./dez. 2000.
- FRAGA, Alex Branco. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n.90, p.1-1, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Acesso em: 11 set. 2010.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.
- _____, Helena Costa Lopes de. *Todo Educador Aprendendo – Lições do I Encontro Nacional*. 2004. Disponível em: <www.forgrad.ufam.edu.br/.../texto_encontro_certificacao_helena_freitas.doc>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.155-172, mar. 2002.
- GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo Inforsato. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interações*, Santarém, n.9, p.80-96, jan./dez. 2008.
- GAMA, Renata Prenstteter. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GARRIDO, Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica* [Catalão], v.3, n.3 e 4, p.5-24, 2006.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.64-89.
- GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-70, jan./abr. 2008.
- _____. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n.1, p.139-209, maio 2010a.
- _____. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n.1, p.136-209, maio 2010b.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.
- GODOY, Arilda Shmidt; SCALZITTI, Lígia. Destino ocupacional dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp/Rio Claro no período 1993-1997. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 7, n. 12, p.30-41, jan./jun. 1999.
- GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. *Intertemas*, Presidente Prudente, v.5, p.61-81, nov. 2001.
- GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional docente e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n.8, p.23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 6 jun. 2009.
- GUARNIERI, Maria Regina. *Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão*. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.31-59.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n.1, p.17-61, maio 2010.
- LAPO, Flavinês Rebolo. Bem-estar docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2008. p.1-19.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.65-88, mar. 2003.
- LARROSA BONDÍA, José. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n.19, p.20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A qualidade na/da escola pública*. 2008. 27 p. Mimeografado.
- _____. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. 2011. 87 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes Docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.29, n.2, p.135-145, 2004.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação de professores: caminhos de descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008. 142 p.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003. 259 p.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007. 408 p. (Coleção Docência em Formação).
- LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 10, n.15, p.138-160, jan./jun. 2007.
- LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.29, n.2, não paginado, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k>> Acesso em: 6 set. 2010.
- _____. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006. p.91-100.
- LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europe. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.19, p.101-143, jan./abr. 1999a. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- _____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999b. 272 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v.2).
- _____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n.9, p.51-75, 1998.
- MARIANO, André Luiz Sena. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE*. 2006a. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006a.
- _____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006b. p.17-26.
- MARIOTINI, Sérgio Donizeti. *As contribuições dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes*. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.
- MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.87, n.217, p.349-359, set./dez. 2006.

- MENDES, Cíntia Cristina Teixeira. *HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?* 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- MIGLIORANÇA, Fernanda et al. *Conhecendo práticas e dilemas de professores iniciantes do ensino fundamental: o Programa de Mentoria da UFSCar em perspectiva*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu. p.1-16. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT13-2181--Int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2006. 203 p.
- MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei... tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006. p.27-38.
- MONTEIRO VIEIRA, Hilda Maria. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. 2002. 311 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.
- NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.73-104.
- NOGUEIRA, Beatriz Soares. *Formação contínua na escola: a voz dos professores*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.
- NONO, Maévi Anabel. *Casos de ensino e professoras iniciantes*. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.87, n.217, p.382-400, set./dez. 2006.
- NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n.1, p.15-51, jan./dez.2004.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão Professor*. 3.ed. Porto: Porto, 1995. p.13-34.
- NUNES, Cely do Socorro Costa. *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. 2000. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

- OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. 249 p.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.27, n.1, p.99-108, jan./mar. 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. p.4372-4386. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../860_637.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90 p.
- PIERI, Glaciele dos Santos de. *O papel da equipe pedagógica e de direção na atuação de professores iniciantes das séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2007. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São, São Carlos, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p.15-34.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p.12-52.
- PIZZO, Silvia Vilhena. *O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira*. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. *Política de Formação de Professores em Portugal*. 2007. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1084&fileName=forma_o_professores_portugal.pdf>. Acesso em: 22 maio 2010.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006. (Coleção Pontos e Contrapontos).
- QUINTANILHA, Edson de Castro. *Representações de estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais*. 2010. 156 f. Dissertação

- tação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Programa de Mentoria Online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p.77-95, jan./abr. 2008.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 86 p. (Coleção Questões da Nossa Época).
- ROCHA, Gisele Antunes. *Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental*. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- _____. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Ferreira de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006. p.67-76.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *Análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993. 157 p.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa, Portugal: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. 336 p. (Coleção Ciências da Educação, v.50).
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr. 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396 p.
- SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. *Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP*.2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre a estrutura e a organização do Magistério Público de 1ª e 2ª Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos termos da Lei federal nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/193699/estatuto-do-magisterio-paulista-de-1985-lei-complementar-444-85-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. *Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009a*. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=156954>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- _____. *Resolução nº 66, de 21 de agosto de 2009b*. Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais con-

- juntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesq-palchav.asp?assunto=236>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei nº 227, de 2007*. Acrescenta dispositivos à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, [S.I.], v.15, n.2, p.4-14, feb. 1986.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121 p.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. Família e escola: em busca de uma (re)aproximação. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.92-99, jan./mar. 2009. Disponível em: <[http://www.polemica.uerj.br/8\(1\)/contemp_3.htm](http://www.polemica.uerj.br/8(1)/contemp_3.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006. p.39-52.
- SILVEIRA, René José Trentin. O Professor e a transformação da realidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.21-30, set. 1995.
- SILVESTRE, Fernanda Gustavo. *O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas*. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. 2.ed. Tradução de Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes, 1981. 406 p.
- SOUZA, Dulcineia Beirigo de. *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial*. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2008. p.9-61. (Série Pesquisa, v. 4).

- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência: como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320 p.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniella. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.73, p.209-244, jan./dez. 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2001. 150 p. (Série Educação em Ação).
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.
- UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Instituto Paulo Montenegro. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p.
- VALIENGO, Amanda. As políticas públicas de leitura: os Programas Letra e Vida e Ler e Escrever. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE COMPREENSÃO LEITORA, 3., 2010, Brasília. *Anais...* Disponível em: <<http://leituras.literaturas.pro.br/index.jsp?conteudo=190>>. Acesso em: 11 jun. 2011.
- VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.87, n.216, p.178-187, maio/ago. 2006.
- VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, [S.I.], v.54, n.2, p.143-178, 1984.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro, 2007. 188 p.
- VONK, John H. C. Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of the Teacher Education*, [London], v.6, n.2, p.133-150, 1983.
- YAMASHIRO, Carla Regina Calone. *Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP.2008*. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, [S.I.], n.220, p.44-9, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

I – Identificação

A. Sexo: feminino masculino

B. Idade: _____

C. Estado civil: _____

D. Cidade onde mora atualmente: _____

E. Você fez o curso de magistério em nível médio?

SIM NÃO

F. Que curso de licenciatura você fez? _____

G. Em que ano você concluiu esse curso? _____

H. Em que faculdade você se formou? _____

I. Você tem outro curso de licenciatura?

() SIM () NÃO

Se SIM, qual é o curso? _____

Em que ano concluiu? _____

Em que faculdade se formou? _____

J. Já há quanto tempo exerce o magistério? _____

K. Em que escola você trabalha? _____

L. Há quanto tempo você trabalha nessa escola? _____

M. Você continua trabalhando na mesma escola onde iniciou a docência?

() SIM () NÃO

Se NÃO, você sentiu diferenças na mudança de uma escola para outra? Que tipo de diferença?

N. Qual é sua situação profissional atual?

() Substituto

() Efetivo

() Contratado

O. Para que série você leciona? _____

II – Questões

1. Por que você escolhe ser professor(a)?

2. Quais eram suas expectativas antes de ingressar na profissão docente?

3. Essas expectativas foram atendidas quando você começou a exercer a profissão? Por quê?

4. Como você se sentiu nas suas primeiras experiências como professor?

5. Você se sentia preparado(a) para ser professor(a)? Por quê?

6. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?

7. Você teve (ou tem) algum tipo de apoio e/ou orientação que o auxiliasse quando começou a dar aulas?

SIM NÃO

Se SIM, que tipo de apoio/orientação recebeu?

8. Na sua opinião, o que é preciso para ser professor(a)?

9. Que aspectos dificultam o seu trabalho na escola pública de hoje?

10. Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?

SIM NÃO

Por quê?

11. As ações de formação contínua de que você participa contribuem para o seu trabalho nesse início de experiência como professor? Por quê?

12. O que você pensa sobre a possibilidade de haver um programa de formação contínua que oportunize ao professor iniciante apoio e orientação específica na etapa inicial da docência?

13. Há alguma coisa a mais que você gostaria de registrar sobre o assunto?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA DE GRUPO

I – Questão introdutória

No questionário, vocês responderam que escolheram ser professoras por 3 razões principais:

- *o desejo de trabalhar com crianças;*
- *o prazer de ensinar; e*
- *a identificação/afinidade com a profissão/área de atuação.*

Como foi que vocês chegaram à escolha pela docência? Vocês poderiam me contar sobre como foi que vocês vieram a se tornar professoras?

II – Questão desencadeadora

Parte I – Quando você pensa em um professor em início de carreira, que imagens, palavras ou frases vêm a sua mente? Como você representaria esse professor que está iniciando a docência?

Parte II – O que esse professor iniciante precisaria para lidar com/compreender essa situação?

III – Questões temáticas

Expectativas

1. No questionário, a maioria de vocês respondeu que as expectativas que vocês tinham antes de ingressar na profissão docente não foram atendidas quando começaram a exercer a docência devido a questões relacionadas principalmente:

- a) aos alunos;
- b) às condições físicas e estruturais das escolas;
- c) à formação;
- d) aos pais dos alunos;
- e) aos problemas sociais.

Sobre o primeiro aspecto, é possível percebermos uma nítida diferença nas respostas quando estas se referem à expectativa que vocês tinham com relação aos alunos no período anterior ao ingresso na profissão em comparação com a maneira como vocês os descrevem hoje ao exercerem a docência.

– Esperavam encontrar...

“... uma clientela que estivesse interessada em aprender”

“... crianças [que] iam lá sentavam, prestavam atenção e absorviam o conhecimento”

“... realizar o meu trabalho com facilidade sem encontrar tantos problemas sociais, alunos desmotivados e sem perspectiva de futuro”

– Após o ingresso na docência...

“... as crianças de hoje em dia são muito desinteressadas, não querem nada com nada, você fala parece que eles não escutam, são indisciplinados, vão na escola para brincar”

“... alunos desinteressados”

“... indisciplina, desinteresse e apatia de muitos alunos”

Na opinião de vocês, o que leva a essa mudança na maneira de ver o aluno durante a passagem da formação inicial para o início da carreira docente?

Sentimentos

2. Quando questionados sobre como vocês se sentiram ao começarem a dar aula, muitos de vocês relataram os sentimentos de medo, solidão e insegurança. Na opinião de vocês, o que leva um professor iniciante a se sentir assim?

Dificuldades

3. No questionário, as respostas sobre as dificuldades que vocês enfrentaram no início da carreira apontaram 3 aspectos principais:
 - a) Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem (como adequar o conteúdo aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e às diferentes séries, como preparar aulas significativas para os alunos e a gama de conteúdos a ensinar).

- b) Falta de apoio e/ou orientação por parte da direção e/ou da coordenação da escola;
 - c) Questões relacionadas aos pais dos alunos (como a falta de apoio e de interesse pela vida escolar de seus filhos);
- 3.1 Essas dificuldades que aqui estão expressas realmente revelam os maiores problemas que vocês vivenciaram no início da carreira? Haveria algum outro problema ou dificuldade que vocês gostariam de destacar?
 - 3.2 Na opinião de vocês, por que será que essas dificuldades compõem no início da carreira docente? Vocês poderiam falar um pouco sobre isso?
 - 3.3 Vocês poderiam me dar exemplos de uma situação difícil que vocês enfrentaram no início da carreira e como vocês lidaram com as dificuldades? (Pedir para que contem sobre uma experiência que foi significativa para eles).
 - 3.4 Na opinião de vocês, como a formação contínua poderia ajudar o professor iniciante a lidar com essas dificuldades?

Apoio

4. Na discussão anterior sobre as dificuldades no início da profissão, vocês mencionaram a falta de apoio/orientação por parte da direção/coordenação da escola. No entanto, ao serem questionados sobre o fato de terem recebido algum tipo de apoio e/ou orientação que os auxiliasse no início da docência, a maioria de vocês respondeu que sim e que este apoio teria vindo, principalmente, da direção, da coordenação e de colegas que trabalham com vocês na mesma escola, além de professores de outras escolas.
 - 4.1 Na opinião de vocês, haveria nessas respostas uma contradição? Como vocês veem essas respostas presentes no questionário?
 - 4.2 Vocês poderiam me contar sobre uma situação em que vocês receberam algum tipo de auxílio no início da docência? (Como ocorreu? De onde veio?)
 - 4.3 Qual a importância desse apoio para vocês? Em que ele contribuiu nesse início da carreira docente?
5. Em suas respostas vocês mencionaram ter recebido apoio da direção, da coordenação, dos colegas de trabalho e de professores de outras escolas. Nenhum de vocês mencionou qualquer tipo de apoio que poderia ter vindo dos professores das instituições de ensino superior onde vocês realizaram o curso de licenciatura.
 - 5.1 Esse tipo de ajuda realmente não ocorreu para nenhum de vocês?
 - 5.2 Vocês acham que as instituições de ensino superior poderiam auxiliar os professores iniciantes nesse sentido?

6. A maioria de vocês relatou que recebeu apoio/orientação no início da docência. Vocês acham que, em geral, isso acontece com todos os professores iniciantes? (Caso estejam presentes professores que não receberam apoio, explorar a situação por eles vivenciada.)

Saberes docentes

7. No questionário, vocês responderam que os principais saberes necessários para ser professor(a) são:
- saber que a profissão exige aperfeiçoamento, capacitação e estudo contínuos;
 - ter domínio dos conteúdos a ensinar;
 - conhecer a realidade dos alunos;
 - conhecer as teorias aprendidas durante a formação inicial; e
 - ter amor.
- 7.1 De quais saberes vocês sentiram mais falta no início da carreira docente? Por quê?
- 7.2 Como vocês fizeram para suprir essa falta?
- 7.3 Quando vocês falam da importância do amor para ser professor, o que vocês querem dizer com isso? Vocês poderiam me falar um pouco sobre o que significa esse amor para vocês?

Perspectivas profissionais

8. Quando questionados sobre se mudariam de profissão caso tivessem oportunidade e condições, pouco mais da metade de vocês expressou o desejo de permanecer na profissão.
- 8.1 Apesar das dificuldades enfrentadas, o que, na opinião de vocês, motiva um professor iniciante a permanecer na profissão?
- 8.2 Vocês poderiam me dar exemplo de uma situação que lhes trouxe satisfação profissional?
- 8.3 Existem muitos momentos de insatisfação? Vocês poderiam me dar exemplo de uma situação que lhes trouxe insatisfação profissional?

Formação contínua

9. No questionário, vocês disseram que as ações de formação contínua das quais vocês têm participado contribuem para o trabalho de vocês no início da carreira docente.
- 9.1 Vocês poderiam me dar exemplos de como essas ações formativas têm contribuído com o trabalho de vocês no início da carreira?

9.2 Essas ações poderiam ser melhoradas? (Explorar em que aspectos.)

9.3 Como professores iniciantes, o que vocês esperam da formação contínua?

IV – Questão finalizadora

10. Vocês gostariam de dizer mais alguma coisa além do que já foi discutido hoje?

APÊNDICE C – TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Neste apêndice, são apresentadas as tabelas mencionadas em nota de rodapé no Capítulo 5 do livro.

Tabela 7 – Saberes necessários à docência segundo os professores iniciantes

Categorias	Frequência	Percentual
Saber que a profissão exige constante aperfeiçoamento, capacitação e estudos	4	16
Ter o domínio dos conteúdos a ensinar	4	16
Amor/gostar daquilo que faz	4	16
Conhecer a realidade dos alunos	3	12
Conhecer as teorias aprendidas durante a formação inicial	3	12
Ter dom	2	8
Saber ensinar de forma clara e consciente	2	8
Ter paciência	1	4
Ter certeza do que quer	1	4
Confiar no seu potencial	1	4
Total	25	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 25 respostas

Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, o que é preciso saber para ser professor(a)?*

Tabela 8 – As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na escola pública atual

Categorias	Frequência	Percentual
Questões relativas às condições de trabalho	8	32
– Falta de espaço físico	2	8
– Poucos recursos materiais	2	8
– Falta de material adequado	1	4
– Número de alunos por sala	1	4
– Falta de tempo para a preparação das aulas	1	4
– Falta de tempo para dedicar-se ao aluno em sala de aula	1	4
Questões relativas aos alunos	7	28
– Indisciplina	3	12
– Desmotivação	1	4
– Falta de perspectiva de futuro	1	4
– Violência	1	4
– Inclusão	1	4
Questões relativas aos pais dos alunos	4	16
– Falta de comprometimento e interesse pela vida escolar dos filhos	2	8
– Falta de apoio dos pais	1	4
– Falta de responsabilidade dos pais	1	4
Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem	2	8
– Quantidade de conteúdos a serem trabalhados	1	4
– Relação com as novas tecnologias	1	4
Questões relativas à política educacional	2	8
– Progressão continuada	1	4
– Cursos de capacitação	1	4
Questões relativas à gestão administrativa e pedagógica da escola	2	8
– Relação com os gestores escolares	1	4
– Falta de orientação pedagógica adequada	1	4
Total	25	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 25 respostas

Foi perguntado aos professores: *Que aspectos dificultam o seu trabalho na escola pública de hoje?*

Tabela 9 – Proporção de professores segundo o atendimento de suas expectativas iniciais

Categorias	Frequência	Percentual
Sim	1	11,1
Não	6	66,7
Parcialmente	2	22,2
Total	9	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário (2010)

N = 9 professores

Foi perguntado aos professores: *Essas expectativas foram atendidas quando você começou a exercer a profissão? Por quê?*

Tabela 10 – Proporção de professores segundo o sentimento de preparação para a docência

Categorias	Frequência	Percentual
Sim	5	55,6
Não	4	44,4
Total	9	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário (2010)

N = 9 professores

Foi perguntado aos professores: *Você se sentia preparado(a) para ser professor(a)? Por quê?*

Tabela 11 – Proporção de professores segundo o interesse em mudar de profissão

Categorias	Frequência	Percentual
Sim	4	44,4
Não	5	55,6
Total	9	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010

N = 9 professores

Foi perguntado aos professores: *Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?*

Tabela 12 – Proporção de professores segundo o apoio recebido no início da docência

Categorias	Frequência	Percentual
Sim	6	66,7
Não	3	33,3
Total	9	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010.

N = 9 professores

Foi perguntado aos professores: *Você teve (ou tem) algum tipo de apoio e/ou orientação que o auxiliasse quando começou a dar aulas?*

Tabela 13 – Proporção de professores segundo a contribuição da formação contínua para o trabalho

Categorias	Frequência	Percentual
Sim	8	88,9
Não	0	0,0
Parcialmente	1	11,1
Total	9	100

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2010

N = 9 professores

Foi perguntado aos professores: *As ações de formação contínua de que você participa contribuem para o seu trabalho nesse início de experiência como professor? Por quê?*

SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 27,7 x 45,7 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

1ª edição: 2012

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Kalima Editores

