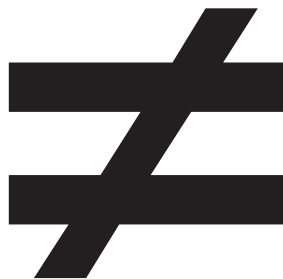


PROFESSORES INICIANTEs: DIFERENTES NECESSIDADES EM DIFERENTES CONTEXTOS



**JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES**

**GRUPO DE
PESQUISA
DOCÊNCIA
EM SUAS
MÚLTIPLAS
DIMENSÕES**



**LUCIANA MARIA GIOVANNI
ALDA JUNQUEIRA MARIN**
ORGANIZADORAS

.....
Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Produção: ZEROCRIATIVA
Impressão: Gráfica Viena
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (Coord.)
Profa. Dra. Adriane Knoblauch
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odair Sass
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini
Profa. Dra. Suely Amaral Mello
.....

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P958

Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos / organização Luciana Maria Giovanni,
Alda Junqueira Marin. - 1. ed. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2014.
144 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8203-071-4

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Planejamento educacional. 4. Didática. I. Giovanni, Luciana Maria.
II. Marin, Alda Junqueira.

14-16781

CDD: 370.71
CDU: 37.02

10/10/2014

10/10/2014
.....

Esta edição recebeu apoio do GRUPO DE PESQUISA DOCÊNCIA EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES.

.....
Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade das Organizadoras e dos(as) Autores(as).
.....

Verificar no site da Editora, na página deste livro, eventuais erratas elaboradas pelas Organizadoras e/ou pelos(as) Autores(as).
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a prévia e expressa autorização da editora.
.....

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
.....

DIREITOS RESERVADOS:



JUNQUEIRA&MARIN EDITORES
J. M. Editora e Comercial Ltda.
Rua Voluntários da Pátria, 3238 Jardim Santa Angelina
CEP 14802-205 Araraquara - SP
Fone/Fax: 16-33363671 www.junqueiraemarin.com.br
.....

SUMÁRIO

- 5** **APRESENTANDO: CONTEXTOS E NECESSIDADES DE PROFESSORES NO INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE**
Luciana Maria Giovanni
Alda Junqueira Marin
-
- 13** **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, EM PORTUGAL: PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA**
Fatima Pereira
- 33** **PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE E AS TENDÊNCIAS ATUAIS DE REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISTÂNCIA, AMBIGUIDADES E TENSÕES**
Luciana Maria Giovanni
Maria Regina Guarnieri
- 45** **PROFESSOR INICIANTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DO *HABITUS* FAMILIAR E A SOCIALIZAÇÃO NA DOCÊNCIA**
Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
- 61** **O PROFESSOR INICIANTE E A COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES EM DIREÇÃO A POLÍTICAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**
Maria Lúcia Suzigan Dragone
Luciana Maria Giovanni

**DA ABSOLUTA NECESSIDADE DE MANEJAR A CLASSE PARA
QUE O MANEJO DO ENSINO ACONTEÇA** 79
Alda Junqueira Marin
Fernanda Oliveira Costa Gomes

**PROFESSORES INICIANTE: SEU INGRESSO NA PROFISSÃO
E SUAS APRENDIZAGENS** 93
Cristiane Marcela Pepe

**PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES INICIANTE DE QUÍMICA** 107
Elaine Gomes Matheus Furlan

**PREPARANDO INICIANTE PARA O RITUAL DE INSERÇÃO
NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR** 121
Alda Junqueira Marin

SOBRE AS AUTORAS 141

APRESENTANDO: CONTEXTOS E NECESSIDADES DE PROFESSORES NO INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

LUCIANA MARIA GIOVANNI
ALDA JUNQUEIRA MARIN

OS FOCOS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTES NAS Escolas têm permeado boa parte da produção de pesquisas no Brasil e no exterior. O destaque dado aqui se refere aos professores iniciantes por várias razões.

A primeira delas advém das quantidades de professores iniciantes, sobretudo no Brasil, quer seja na educação básica, quer seja na educação superior. Dados quantitativos sobre professores em exercício, no país, nos permitem apontar essa expansão quantitativa, fato que demonstra uma das faces da relevância do tema. Vejamos.

Na educação básica, no ano de 1997, o perfil do magistério da educação básica apresentava um total de 1.617.611 professores em exercício (BRASIL, 2014) enquanto que em 2001 o Censo Escolar divulgado pelo MEC/INEP/SEEC (UNESCO, 2004) apresentou um total de 1.698.383 professores os quais desdobrados nos dão totais parciais de 1.258.357 no ensino fundamental e 440.026 no ensino médio. Verifica-se um crescimento exponencial de cerca de 80.000 professores que passaram a pertencer aos quadros do magistério na educação básica em quatro anos. Boa parte desses, certamente, iniciantes.

Nesse conjunto de dados, o estudo da UNESCO (2004, p. 23) ainda permite detectar, dentre os 5.000 professores investigados, um percentual de cerca de 13% de iniciantes, ou seja, professores que manifestaram ter até 5 anos de magistério. É bastante conhecido, nos meios educacionais, o estudo de Huberman (1992) que, ao realizar pesquisas sobre vida profissional de professores, estabeleceu essa

faixa como de início na carreira, com características marcantes, sendo que muitas delas estão presentes nos estudos deste livro.

Assim, tomando-se esse percentual como representativo da realidade brasileira no início dos anos de 2000, segundo os índices acima relatados, pode-se estimar um total aproximado de 220.000 professores iniciantes em salas de aula nas nossas escolas básicas, e crescente no decorrer da primeira década do século XXI.

Essa realidade não é muito diferente quando se analisam as quantidades crescentes de professores no ensino superior a se considerar os dados oficiais. Para só ficar com as mesmas épocas acima citadas, vejamos os totais de professores atuantes no ensino superior. No ano de 1997 havia no Brasil um total de 174.481 professores atuantes no ensino superior (BRASIL, 1999) enquanto que no início dos anos 2000 esse total salta para 197.712 profissionais (BRASIL, 2001), ou seja, um acréscimo de cerca de 23.000 novos docentes, certamente boa parte deles, também, iniciantes na carreira.

Esta realidade constitui um forte argumento para que os estudos sobre professores iniciantes venham se desenvolvendo em várias frentes.

Além desses dados, por si bem impactantes, temos a bibliografia mundial apresentando, desde os anos do pós segunda guerra mundial, a crescente necessidade de educação permanente ou educação continuada detectada na reorganização social, política e econômica para todas as atividades humanas, incluindo as dos educadores. No bojo desse movimento surgiu, também, a preocupação com as dificuldades dos professores e com os professores iniciantes devido à detecção da insuficiência da formação inicial recebida para enfrentar as novas realidades escolares - outra razão para os estudos brasileiros, sobretudo com a expansão da escolaridade e novos contingentes de estudantes que antes não chegavam à educação básica.. Assim é que temos visto crescer os estudos e eventos relacionados a tal temática, sobretudo nos últimos anos a partir do aparecimento do conceito de desenvolvimento profissional docente.

Diante desse quadro, a busca de informações que qualifiquem de outro modo esses dados quantitativos têm levado pesquisadores

a se dedicarem a estudos voltados a esses focos, considerando ainda a relevância de compreender a que situações de ensino estão sendo submetidos milhões de crianças e jovens em tais salas de aula no país.

Este livro resulta, pois, de tal intenção, a de desenvolver projeto coletivo de pesquisa levado a efeito no período de 2009 a 2012, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob nossa coordenação.

Temos direcionado nossos estudos e pesquisas, ao longo de nossa vida profissional, para as áreas educacionais relacionadas à formação de professores e atuação deles nas escolas. Nos últimos anos desenvolvemos um amplo projeto coletivo no qual as questões sobre a docência têm sido abrangentes para focalizar temas sobre “cursos, ações e políticas de formação inicial e continuada abordando professores em diversas fases de seu preparo para o exercício da profissão” (GIOVANNI, 2006, p. 1). Além desse foco ainda se pretendeu abranger “as práticas docentes e seus desdobramentos, seja no âmbito da escola e salas de aula, seja no âmbito de sua inscrição e engajamento em movimentos profissionais, sociais e culturais” (*ibid.*) Evidentemente, são interligados, como se fossem duas faces da mesma moeda, para usar essa realidade como metáfora, porém são as questões de pesquisa que integram o coletivo que fazem com que se dedique a uma ou outra como intenção principal de estudo.

“Consideramos que as duas vertentes aqui apontadas podem fertilizar-se mutuamente em relação dialética, pois pesquisas sobre formação docente fornecem pistas para análises nas pesquisas sobre práticas docentes e estas, por sua vez, fornecem pistas para novas investigações sobre formação inicial e continuada” (*idem*, p. 2).

Além de tais princípios, e a partir da experiência acumulada em projetos anteriores sobre escola e bibliografia sobre tais focos, foi possível apontar essa direção de investigação que temos realizado e tem sido factível, como consequência, apreender práticas de formação e de ensino a que os professores são incitados, compelidos

nos contextos em que se encontram inseridos. As análises têm caminhado no sentido de obtenção de processos vivenciados pelos professores, dados de vida pessoal e familiar nos contextos sociais e culturais em que se inserem, nas experiências de escolarização de vários níveis e das dimensões presentes nas condições do magistério. Assim, a definição de frentes de pesquisas têm sido base para tais estudos e pesquisas englobando as práticas de socialização prévias e vigentes na formação inicial, processos de institucionalização dos professores incluindo critérios de seleção e ingresso de jovens futuros professores, bem como o recrutamento e desempenho de professores formadores, ao lado da compreensão abrangente e relacional do que os professores fazem em sua docência incluindo seus pensamentos e como enfrentam as determinações que pesam sobre eles.

Nesse amplo espectro é que situamos os projetos de estudo relatados neste livro. Os focos ora incidem com mais força na formação dos professores, ora se dedicam à análise de práticas. Entretanto, para a equipe, a atenção aos iniciantes revelaram fundamental conexão entre as duas frentes motivo pelo qual consideramos esta a terceira e mais forte razão – a acadêmica – para a existência de um projeto específico no interior do grande projeto.

Desse projeto específico, então, decorrem os capítulos que compõem o livro. São investigações sobre iniciação à docência em diferentes situações institucionais, focalizando as necessidades de professores iniciantes nos diferentes níveis de escolaridade. Tem como objetivo revisitar a produção da pesquisa sobre professores iniciantes, mapear e relatar dificuldades e necessidades desses professores e apresentar experiências relativas ao tema.

Nos capítulos são apresentados estudos que focalizam os professores iniciantes brasileiros, seus percursos e estratégias para enfrentar sua condição de iniciante. Constituem reflexões com diferentes referenciais teóricos para compreender a inserção desses novos professores no exercício profissional docente nos dias de hoje seja no impacto na conformação da identidade de professores nos diferentes níveis de escolaridade, seja enfrentando ou superando tais dificuldades nos contextos institucionais.

Apesar de não se verificar no sistema educativo brasileiro, tradicionalmente, ações específicas e sistemáticas para atender a esta etapa inicial da profissão docente, hoje já se podem encontrar inúmeras investigações e experiências de intervenção sobre a formação e o trabalho de professores iniciantes e, mesmo algumas iniciativas oficiais de acompanhamento aos novos professores, desenvolvidas por secretarias municipais e estaduais, em São Paulo e outros estados brasileiros, a exemplo de políticas específicas já divulgadas, voltadas para a inserção profissional docente presentes em alguns países como Espanha, Alemanha, Austrália, Estados Unidos, Finlândia, Canadá, Colômbia, Chile, México e Argentina.

Assim, este livro representa oportunidade para aprofundar reflexões sobre a temática do aprendizado e desempenho profissional da docência por professores iniciantes brasileiros e seu desenvolvimento profissional, o que, em última análise, significa falar no direito de aprender dos nossos alunos com bons professores integrados à profissão. É nessa direção que foram reunidos aqui os capítulos que abrangem o tema de diversas perspectivas.

No estudo inicial contamos com a colaboração de nossa colega portuguesa, Fatima Pereira, com quem temos desenvolvido parceria institucional nessa área. Sua reflexão sobre a formação e trabalho docente abrange concepções, políticas e práticas de formação em Portugal com perspectiva de meta-análise traçando amplo panorama crítico em face das novas e constantes necessidades das escolas e, portanto, das dificuldades enfrentadas pelos professores, seja por ausência de formação, seja pela desvalorização dos seus saberes experienciais acompanhado da inexistência de medidas que articulem o que ela denomina de saberes “sábios” e saberes “profanos”. Trata-se de pesquisa que nos instiga à comparação diante de situações muito semelhantes entre as políticas educacionais de ambos os países.

No segundo texto, elaborado por Luciana Maria Giovanni e Maria Regina Guarnieri, encontra-se um estudo similar, embora mais recortado no seu foco, um relato de pesquisa bibliográfica que analisa a contribuição dos resultados de pesquisas sobre professores iniciantes para a formação de professores e as tendências atuais de reforma e modelos de formação de professores, revelando que

as políticas públicas voltadas para a formação de professores têm estado distantes do que apontam as pesquisas. Estabelecem amplo quadro sobre o tema demonstrando as possibilidades, ainda em aberto, para futuros estudos. Compõe, com o estudo de Fatima, espécie de portal sobre tais estudos dedicados a dois grandes focos apresentados anteriormente: a formação continuada, as questões sobre professores iniciantes e as reformas sobre formação de professores.

Na sequência estão alguns estudos sobre a educação básica. De diferentes naturezas e com objetivos diversos, tais estudos vão compondo, gradativamente, o panorama interno das escolas, situações vividas pelos nossos docentes e nossas crianças e jovens.

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna apresenta seu estudo sobre “Socialização familiar do professor e valores práticos do magistério”. Neste relato de pesquisa a autora focaliza os momentos de socialização profissional de professores iniciantes em exercício, pondo em destaque a escola como espaço central desse processo e momento de aprendizagem dos modos de ser e agir docentes, em função das disposições, para a ação, aprendidas na socialização familiar, em especial no que diz respeito à escola e sua função social. Ganham relevo os valores práticos da profissão mediante três facetas fundamentais para a compreensão das condições com que os professores chegam aos cursos de formação inicial.

Alguns aspectos específicos são apresentados a seguir por Maria Lúcia Suzigan Dragone e Luciana Maria Giovanni. Trata-se de pesquisa sobre “O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula” em que são focalizadas dificuldades manifestas por professores iniciantes na interação e comunicação oral com os alunos. Integrada à diversidade e multidimensionalidade de fatores que interferem no trabalho docente, a comunicação oral utilizada na interação com os alunos constitui um dos fatores básicos no trabalho do professor em sala de aula e uma das principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes.

Já a pesquisa relatada por Alda Junqueira Marin e Fernanda Oliveira Costa Gomes abrange dados bem recentes de atuação de

docente iniciante na escola de 9 anos, possibilitando verificar as dificuldades crescentes com professores de 1º ano que atuam com crianças de 6 anos. Ganham especial relevo, neste momento, as condições inexistentes de manejo da conduta das crianças pequenas que adentram a escolarização e sua interferência sobre o manejo do ensino, fulcral para as aprendizagens mínimas de tais estudantes, situação mais agravada do que a já existente anteriormente.

No estudo “Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens” Cristiane Marcela Pepe analisa o que dizem e como se expressam professoras alfabetizadoras iniciantes em exercício nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, sobre o que as motiva para a aprendizagem da docência e quais são essas aprendizagens.

A partir deste estudo agora relatado deixamos as séries iniciais para abranger dados do ensino médio. A pesquisa de Elaine Gomes Matheus Furlan permite compreensão sobre formação de professores iniciantes de Química a partir das condições de ingresso na carreira docente em escolas públicas e privadas. Seu estudo dá destaque ao processo de socialização e construção de identidade profissional dos professores iniciantes em face da cultura escolar. Trata-se de outro contexto que amplia a referência sobre o foco desse conjunto.

Em diálogo com professores iniciantes no ensino superior Alda Junqueira Marin apreendeu inúmeras características de dificuldades tanto de profissionais que se dedicavam ao ingresso na área de educação quanto em outras áreas de docência. Além de relatar tais dificuldades apresenta, também, algumas ações de superação em um texto sobre “Preparando iniciantes para o ritual de inserção na docência no ensino superior”. A autora relata pequeno projeto de ação que teve por objetivo preparar iniciantes candidatos ao ingresso na docência universitária, sobretudo para a realização da prova didática integrante dos concursos.

Verifica-se, por tais resumos apresentadores dos capítulos, a amplitude das dificuldades e necessidades demonstradas por professores nos mais variados contextos, desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino superior. As situações aqui representadas trazem a realidade ao leitor, desnudam as escolas

e as salas de aula fazendo com que ganhem força as questões teóricas apresentadas por muitos autores sobre as necessidades de formação para atuar de modo correto e digno junto aos estudantes. Foram poucos estudos, mas são exemplificadores do que pode estar acontecendo pelo país afora quando se pensa nos milhares de docentes que adentraram suas salas de aula pela primeira vez nos últimos anos e ainda vêm adentrando, conforme apontado no início deste texto. Além das informações contidas em cada capítulo, o(a) leitor(a) encontrará referências que permitam auxiliar suas leituras e estudos sobre o tema. Desejamos que auxiliem novos formandos e seus formadores de modo que novos professores deixem de enfrentar dificuldades que estão denunciadas há longo tempo, e que os estudantes, de modo geral se beneficiem da superação do cenário aqui delineado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo do professor 1997*. Brasília, 1999. www.portal.inep.gov.br/profissionais do magisterio - Acesso em junho de 2014.
- GIOVANNI, L. M. *Processos e trajetórias de formação de professores e estatuto profissional do magistério*. Projeto coletivo de pesquisa. Programa de Estudos Pós-Graduados de Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP. 2006.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE, EM PORTUGAL: PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA¹

FATIMA PEREIRA

INTRODUÇÃO

AFORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES TEM SIDO referenciada como um dos dispositivos educacionais mais relevantes para uma transformação socioeducativa que possibilite criar alternativas adequadas à situação de crise escolar, mais ou menos generalizada aos sistemas educativos dos diversos países ocidentais. Em Portugal, as últimas duas décadas foram marcadas por processos de institucionalização do Sistema de Formação Contínua de Professores (SFCP) e por uma intensa produção científica nesse domínio. Neste texto, desenvolve-se uma reflexão sobre as conceções, as políticas e as práticas em formação contínua de professores, em Portugal, fundamentada nos resultados de uma meta-análise que teve como objetivo conhecer as conceções teóricas de referência e os resultados de alguns dos estudos e relatórios que se têm produzido no âmbito da formação contínua de professores, desde a sua institucionalização, em inícios da década de 1990. Essa meta-análise integrou-se num estudo mais amplo² (LOPES et.al., 2010)

-
- 1 O conteúdo deste artigo encontra-se, com as devidas adequações, publicado em Pereira, F. (2011).
 - 2 Avaliação dos Efeitos da Formação Contínua de Professores em Portugal. Estudo realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e coordenado pela Prof.^ª Doutora Amélia Lopes, entre 2007 e 2009, de acordo com protocolo estabelecido entre esta instituição e o Concelho Científico Pedagógico da Formação Contínua, e financiado pelo Ministério da Educação.

sobre os efeitos da formação contínua de professores em Portugal desenvolvida desde o início da década de 1990. Realçaremos as tendências e as transformações que ocorreram nesse campo, mas também a sua relação com as políticas educativas e de regulação da profissão docente, as controvérsias geradas e as perspectivas que se anunciam. A implementação do SFCP alicerçou-se, em grande medida, na institucionalização dos centros de formação de associação de escolas (CFAE), que na origem perspetivava a implicação da formação na organização educacional das escolas, segundo uma lógica de territorialização educativa e de criação de possibilidades de construção de dinâmicas formativas centradas nas realidades escolares e nos problemas educativos que colocam, incentivando o associativismo profissional. Por essa razão, realçaremos, na análise, as políticas e práticas desenvolvidas pelos CFAE. A análise referencializa-se numa problematização teórica sobre o contexto socioeducativo de desenvolvimento do SFCP.

2. CONCEÇÕES PROBLEMATIZADORAS DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Refletir sobre a formação contínua de professores nas últimas duas décadas não pode deixar de ter em conta o contexto socioeducativo que condicionou os processos da sua institucionalização e desenvolvimento. As duas últimas décadas foram marcadas pelo que, nos termos de Dubet (2002) se pode designar como o declínio da instituição escolar moderna, em resultado de um conjunto de fenómenos sociais, económicos e políticos que instabilizaram o programa institucional moderno. Segundo Dubet (*ibid.*) o programa institucional define um modo de socialização, um processo social que transforma os valores e os princípios em ação e em subjetividade, que pela sua estabilidade produz tipos-ideais. Este programa fundamentou-se nos ideais da modernidade, que induziram a crença de que as instituições eram simultaneamente habilitantes e

constrangedoras, inculcando normas que conformam o indivíduo, mas também o tornam livre e autónomo. A esta crença associava-se a ideia de que o trabalho de socialização, nas instituições, devido à dimensão axiológica que o caracteriza, constituía uma vocação; o profissionalismo mais não era do que a materialização e a dimensão técnica dessa vocação, e a legitimidade que o fundamentava sustentava-se numa autoridade carismática, outorgada pela adesão a princípios e a valores universais, configuradores de uma legitimidade sagrada (*ibid.*). Nessa perspetiva, a profissão docente desenvolve-se em torno de um trabalho “sobre o outro”, ou seja, um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, que tem por objeto a transformação destes e se exerce de acordo com um programa institucional (*ibid.*).

No entanto, a «sacralização» das instituições modernas já não é mais possível, num tempo de pluralização das lógicas e princípios de ação e de justiça, de confronto entre valores contraditórios e de emergência de racionalidades compósitas; a impossibilidade de unificar estas formações discursivas numa retórica universalista desoculta tensões incontornáveis e produtoras de novos processos de socialização e de subjetivação mais contingentes e, por isso, sujeitos a arbitrariedades de tipo particular.

O programa institucional dá então sinais de um declínio irreversível e heterogéneo, traduzido em sucessivas crises que o transfiguram, mantendo alguns traços originais e constituindo outros, nem sempre articulados pela lógica racionalista da modernidade, mas que a fraturam.

O modelo burocrático e vocacional que esteve na origem da consolidação da instituição escolar moderna está sujeito a profundas alterações que a complexificam e criam novas possibilidades racionais e organizacionais. Estas mudanças abalaram irreversivelmente os fundamentos institucionais do trabalho dos professores. A «secularização» da instituição escolar, através da perda de sentido da sua natureza «sagrada» e mágica, faz-se sentir pela substituição da unidade de princípios e de valores por uma diversidade de referenciais cognitivos e pragmáticos para a ação e

de normas de justiça. Os princípios e valores que fundamentam a educação escolar são agora contraditórios e já não se conseguem legitimar pela retórica institucional; o consenso social alargado que edificou a instituição escolar deu lugar à complexificação e pluralização dos regimes de justificação. Como refere Derouet (1992), a Escola é hoje um universo onde se confrontam princípios de justificação múltiplos, todos reclamando legitimidade para a organizar, assistindo-se à emergência de fraturas nos consensos socio-éticos e políticos sobre o trabalho dos professores e de uma crise das representações e das significações a que os professores recorrem para compreender e gerir o seu trabalho. A realidade socioeducativa encontra-se em permanente transformação e os professores manifestam dificuldade em a interpretar e atribuir significado à sua ação profissional. Por outro lado a desvalorização dos saberes experienciais dos professores, em grande parte em consequência da hegemonia dos saberes especializados no campo educativo, e a inexistência de dispositivos de mediação entre os saberes «sábios» e os saberes «profanos» não possibilitam a criação de quadros cognitivos que permitam uma compreensão adequada das transformações que se evidenciam na educação escolar.

As últimas duas décadas caracterizam-se, por isso, por uma complexificação do trabalho dos professores a que se associam sintomas de sofrimento profissional (CORREIA, MATOS e CANÁRIO, 2002) e a vivência de interações de risco caracterizadas pela imprevisibilidade sobre o comportamento dos sujeitos e que podem derrapar para a entropia a qualquer momento (DEROUE, s/d).

3. BREVE EXPLICITAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

A meta-análise que realizámos integra-se, como já referimos, num estudo mais amplo sobre a avaliação do SFCP em Portugal que se centrou na formação realizada pelos CFAE entre 1992 e 2008. O *corpus* foi constituído a partir da análise de um conjunto

de bibliografia publicada e de estudos não publicados a que tivemos acesso, segundo a qual selecionámos os documentos que nos pareceram mais relevantes para a compreensão do que tem sido a implementação e o desenvolvimento do SFCP em Portugal, essencialmente no que diz respeito à criação e intervenção dos CFAE e suas implicações no trabalho docente e na organização educativa das escolas. Analisámos artigos científicos, relatórios de investigação, atas de congressos, relatórios de execução de programas de financiamento da formação contínua, estudos de avaliação e documentos legais de orientação da formação contínua de professores, para além de toda a legislação que regulamenta o SFCP. Realizámos uma análise de conteúdo, definindo à priori as metacategorias: referenciais conceptuais da análise da formação contínua de professores; políticas de formação contínua de professores; práticas de formação contínua de professores; sucessos e fragilidades do SFCP em Portugal; e recomendações. Cada uma dessas metacategorias foi constituída por um conjunto de categorias emergentes que as especificaram.

Entendendo a dinâmica da pesquisa como imbuída, simultaneamente, de uma “lógica da descoberta” - que possibilita uma abordagem aos fenómenos a partir das perspetivas dos atores sociais neles implicados - e de uma “lógica da prova” - que visa a análise sistemática dos procedimentos e dos critérios de cientificidade do estudo - (DE BRUYNE, HERMAN e SCHOUTHEETE, 1991, p. 29), encontrámos na análise de conteúdo as possibilidades metodológicas de uma interpretação mediadora. A análise de conteúdo permitiu-nos uma articulação heurística entre procedimentos de indução e de dedução, não nos limitando a uma lógica analítica unitária. Orientava-nos uma referencialização teórica consistente no domínio da formação de professores em especial e da formação de adultos em geral. A realização de vários projetos de investigação no âmbito da formação inicial e contínua de professores (PEREIRA, 2001; PEREIRA, CAROLINO e LOPES, 2007; PEREIRA, 2007, 2009) constituiu também um importante referencial da análise.

Não ignorando a existência de um conjunto de prescrições técnicas para a realização da análise de conteúdo (designadamente em Bardin, 1994 e em Mucchielli, 1991), interessou-nos principalmente as suas possibilidades de flexibilização da análise.

Iniciámos a análise por uma leitura atenta - e indiciadora de possíveis dimensões a considerar no estudo, que eventualmente contribuiriam para a problemática, e de categorias organizadoras do conteúdo - de todo o material que constituiu o *corpus* da pesquisa.

4. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL. CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA

A formação contínua de professores foi institucionalizada em Portugal em 1992, tendo desde então constituído um direito e um dever para os professores e condição necessária para a sua progressão na carreira profissional. A legislação que regulamentou essa institucionalização estabeleceu como objetivos fundamentais da formação contínua “a melhoria da qualidade do ensino, o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes, o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional, e a viabilização da reconversão profissional” (Santos, 2009, p. 15). A par da definição das modalidades e das áreas de formação que se deveriam contemplar na organização da formação, criaram-se os CFAE que tinham por missão gerir a formação contínua de professores de modo articulado com os projetos educativos das escolas e as necessidades de formação dos professores.

A criação dos CFAE insere-se no âmbito das políticas de formação contínua de professores dos anos 1990 e, mais especificamente, na institucionalização desta formação através do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro que define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e que consagra a constituição destes centros, atribuindo-lhes uma organização e

mandatos socioeducativos específicos. O RJFCP institucionalizou, também, outras entidades formadoras como os Centros de Formação de Associações de Professores, as instituições de ensino superior e os serviços de administração central e regional. No entanto, os CFAE constituem as entidades hegemónicas no desenvolvimento da formação contínua de professores e, por isso, a análise das suas políticas e práticas de formação contínua é fundamental para a compreensão do desenvolvimento do SFCP, em Portugal. Para efeitos de regulação do SFCP foi instituída a criação de uma entidade coordenadora da formação contínua: o Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Este Conselho tem por missão acreditar as entidades formadoras e as ações de formação por elas propostas, atribuindo às ações um determinado número de créditos em função do número de horas e da modalidade que as caracteriza. É, também, sua atribuição produzir diretrizes orientadoras das políticas e das práticas de formação contínua de professores.

Ao longo do desenvolvimento do SFCP, criado desde então, e até à atualidade, introduziram-se algumas mudanças de modo a agilizar o sistema e a torná-lo mais adequado às políticas educacionais e aos mandatos sociais que se fazem sentir sobre a escola e o trabalho dos professores. Essas mudanças relacionaram-se, também, com a evolução do campo conceptual da formação contínua, mas sobretudo estiveram dependentes das políticas de financiamento da educação contínua no país e na Europa.

5. ALGUNS RESULTADOS DA META-ANÁLISE

Na impossibilidade de dar conta da complexidade e da intensidade da informação recolhida na análise e da sua interpretação, salientaremos neste texto alguns dos resultados que considerámos mais significativos para a desocultação das tensões e controvérsias implicadas no desenvolvimento do SFCP em Portugal.

5.1 REFERENCIAIS CONCEPTUAIS DA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A formação contínua de professores tem sido objeto de análise no âmbito das Ciências da Educação, nas últimas décadas, e em Portugal os estudos que analisámos, permitem-nos explicitar um conjunto de referenciais conceptuais que têm sido mobilizados na reflexão e conceptualização em torno da formação e que têm sido também, em parte, integrados nos discursos e nas justificações públicas sobre as políticas e as práticas de formação contínua.

Uma das concepções mais mobilizadas na análise da formação contínua refere-se à mudança educacional, salientando-se as possibilidades de produção de sinergias transformacionais decorrentes dos processos de formação. A esse propósito Amiguinho e Canário (1994), numa obra que pretendeu contribuir para o debate e a reflexão científicos sobre os CFAE, referiam como problemática subjacente a esse debate a “articulação entre processos formativos e produção instituinte de mudanças, nas escolas” (p. 10), realçando como seus pressupostos, quer uma perspectiva crítica sobre os paradigmas baseados numa racionalidade técnica da formação, quer a valorização da formação articulada com os contextos de trabalho, capaz de “fazer emergir novos saberes profissionais de uma atividade simultaneamente «artesanal» e «reflexiva».” (*ibid.*). O desenvolvimento profissional dos professores e a reconstrução da profissionalidade docente fundados nos processos de formação contínua emergem também como concepções e proposições que referencializam a análise, salientando-se a título de exemplo a focalização nas possibilidades do contributo dos CFAE “para um processo de (re)construção da profissionalidade docente que contrarie a sua crescente «funcionarização»” (CANÁRIO, 1994, p. 17). Acrescenta-se ainda que, para além dessas dimensões, a formação contínua de professores deveria ter em conta uma dimensão organizacional que “remete para o estabelecimento de ensino, enquanto lugar de produção colectiva da profissão docente

(...) e uma dimensão territorial articulada com a constituição de «redes» de escolas, correspondentes a «redes» de formação, que equaciona um processo de relocalização» (NÓVOA, 1992) das práticas docentes.” (p. 18).

Nesse sentido, conceitos como o de «formação centrada na escola» (*ibid.*; NÓVOA, 1991), de «profissional reflexivo» (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993) e «professor investigador» (STENHOUSE, 1980) iriam emergir de forma recorrente na análise crítica aos processos de formação contínua de professores, sobretudo na segunda metade da década de 1990.

Em convergência com o exposto, encontramos em Barroso e Canário (1999) uma abordagem que focaliza também as conceções referidas. Os autores justificam a pertinência de uma conceção sobre os CFAE que os identifica como dispositivos de apoio às escolas, “no sentido de as ajudar a pensar e a melhorar o seu funcionamento” (p. 14), por referência a três eixos de análise: a dimensão da gestão; a dimensão da mudança; e a dimensão da formação. Assinalando uma tendência a nível europeu para se considerar o estabelecimento de ensino como o centro da ação educativa e tendo em conta o seu carácter de constructo social, que depende da ação e da interação dos atores sociais em presença, Barroso e Canário (*ibid.*) advogam o desenvolvimento de modalidades de formação «centradas na escola». Estas modalidades integram-se numa estratégia formativa que focaliza as dimensões reflexivas, contratuais e contextuais e induzem uma visão territorial do processo formativo numa dupla aceção: fazer coincidir um espaço-formação e um espaço-trabalho (LESNE e MYNVIELLE, 1990 cit. *in ibid.*; BARBIER, 1992 cit. *in ibid.*).

A análise que Canário e Barroso (*ibid.*) realizam à atividade dos CFAE é concluída através de uma argumentação que conceptualiza a formação contínua numa perspetiva de socialização profissional docente. Fundamentando-se em Lesne e Mynvielle (1990, cit. *in ibid.*, p. 156), esta conceptualização pressupõe a formação “enquanto processo organizado e intencional, (que) corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajectória profissional de cada

um.". Nesse sentido, a produção das práticas profissionais (e consequentemente a sua mudança) deverá estar implicada nos processos de socialização profissional que se vivem nos contextos de trabalho nos quais “coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (*ibid.*, p. 157). Liston e Zeichner (1991) anunciavam já estas conceções como fundamentais para se pensar as relações entre a formação contínua de professores e as condições de realização do trabalho docente.

No estudo temático sobre a formação de professores realizado por Correia, Caramelo e Vaz (1997) identificámos novos enfoques conceptuais de análise. O estudo, realça a importância de se considerar na análise ao SFCP a permeabilização da formação de professores aos contextos sociopolíticos da escolarização, designadamente às transformações dos dispositivos de gestão dos sistemas educativos e às articulações entre as diversas entidades educativas de decisão. Assim, podemos referir que as reformas na formação de professores “procuram responder a transformações estruturais de longo prazo que têm lugar no plano nacional e internacional” (POPKEWITZ e PEREYRA, 1992, p. 12, cit. *in ibid.*, p. 4). Os autores, referindo-se ao período analisado como revelador de um contexto político e socioeducativo no qual se instabilizou o papel do estado, se diversificaram os atores intervenientes na estruturação das práticas educativas e ocorreu um conjunto de fenómenos que contribuíram para a produção de uma “crise da profissionalidade docente” (*ibid.*, p. 5), consideram que os sistemas de formação não podem ser analisados apenas como instâncias de socialização profissional, mas devem também ser considerados como “espaços sociais de formação da própria profissão” (*ibid.*). Por essa razão, a formação não pode organizar-se segundo uma racionalidade cognitivo-instrumental que apenas a equacione numa relação com os saberes e as competências individuais, mas tem que integrar uma dimensão sócio-relacional que contribua para a produção de lógicas institucionais criadoras de novas redes profissionais e de novos coletivos do exercício

do trabalho docente (*ibid.*). O estudo enfatiza, por isso, as dimensões relacionais e institucionais da formação, interrogando a formação contínua quanto ao seu contributo “para a produção social de actores educativos que transcendem a individualidade dos docentes (a escola, o projecto educativo, o partenariado educativo, etc.) e para o desenvolvimento de práticas de gestão e decisão educativas (...) (nomeadamente as práticas de decisão que se apoiam numa reterritorialização dos Sistemas Educativos)” (*ibid.*, p. 10).

5.2 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

Na origem, as perspetivas sobre as políticas e práticas de formação a desenvolver pelos CFAE salientavam que estas poderiam possibilitar a consolidação da autonomia da profissão docente ou pelo contrário o reforço da tutela exercida “por entidades externas às escolas e aos professores” (CANÁRIO, 1994, p. 17). Esta tensão situava-se entre dois pólos: o pólo da iniciativa estatal e o pólo da autonomia docente. A influência dos CFAE nas formas de equilíbrio a produzir nessa tensão estaria relacionada com o modo como responderiam às três dimensões essenciais da formação contínua de professores: a dimensão individual, a dimensão organizacional e a dimensão territorial.

Reportando-nos ao estudo de Barroso e Canário (1999), salientamos a caracterização das políticas e estratégias de formação desenvolvidas pelos CFAE que aí se explicita e que se refere sobretudo ao ano de 1993. Esse ano constituiu de forma extensiva o momento de constituição dos CFAE e por isso o estudo analisa essa emergência, procurando inferir sobre as suas relações de dependência/autonomia face à tutela administrativa. De uma forma geral, a constituição dos quarenta e quatro CFAE

teve origem na iniciativa dos professores e dos órgãos de gestão das escolas, sendo que apenas em quatro deles a iniciativa se deveu à intervenção da tutela do estado. Apesar de estes dados indicarem a possibilidade de implementação de políticas e práticas de formação com relativa autonomia e focalizadas nas escolas, o facto de a criação dos CFAE ter obedecido mais a uma necessidade de se usarem as verbas disponibilizadas pelos fundos estruturais da união europeia, do subprograma 1 do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), do que o contrário, introduziu um fator de subversão dessa possibilidade (*ibid.*). A lógica de controlo por parte da administração central fez-se sentir, não nos processos de criação dos CFAE, mas de modo indireto através da associação da formação contínua à progressão na carreira e da submissão das propostas às políticas de financiamento da formação; no primeiro caso, originando uma lógica individualista na procura de formação por parte dos professores que condicionou as estratégias de formação por parte dos CFAE e no segundo, obrigando a adequar os planos de formação aos critérios das possibilidades do seu financiamento. “Este mecanismo de «PRODEPendência» (...) explica, em certa medida, que outras dimensões potencialmente inovadoras dos Centros de Formação das Associações de Escolas, não tivessem tido a possibilidade de se desenvolverem” (*ibid.*, p. 42).

No estudo de Correia, Caramelo e Vaz (1997), as práticas de formação dos CFAE, em finais da década de 1990 e na região norte do país, são analisadas referindo-se o seu fraco impacto na definição das políticas de formação e identificando-se, na estruturação da lógica de intervenção dos centros, o desenvolvimento de tendências para os transformar em agências de formação. Refere-se, ainda, que os CFAE se assumiram mais como instâncias de compatibilização entre os interesses dos formadores e as preocupações do estado na gestão da carreira dos professores do que como estruturas de formação potenciadoras da transformação do trabalho dos professores e das escolas. Relativamente à especificidade das políticas e práticas de formação no âmbito dos CFAE, o estudo que

vimos referindo realça o facto de esses centros se inscreverem numa complexidade de dependências institucionais “que os tende a subordinar a lógicas e decisões cujo controle lhes escapa.” (*ibid.*, p. 69). Assim, referem-se as dependências dos CFAE relativamente às instâncias de financiamento, às propostas de formação dos formadores e às necessidades de progressão na carreira dos professores. Estas dependências foram responsáveis por uma descontextualização da formação que constitui “um dos eixos estruturadores da intervenção dos CFAE.” (*ibid.*, p. 71) no período estudado. Ainda relativamente às práticas de formação, o estudo refere-as como sendo convergentes com as tendências globais do sistema em homogeneizar os grupos de formandos, verificando-se a cristalização do universo dos destinatários das ações em dois grupos: educadores de infância e professores do 1º CEB, por um lado, e professores do 2º ciclo e do ensino secundário, por outro. Para além dessa dicotomização, realça-se que a procura de formação é mais intensa nos níveis de ensino mais baixos e a oferta de formadores mais relevante nos níveis de ensino mais altos.

O estudo de Caetano (2003), no âmbito da avaliação da atividade dos CFAE da Península de Setúbal no período de 1999 a 2001, revela-nos que as Ciências da Especialidade, no domínio das áreas de formação, e os Cursos, no domínio das modalidades, foram predominantes. No pólo oposto, ficaram a área de Formação pessoal e deontológica e a modalidade de Estágio. Se considerarmos a opinião dos formandos sobre as ações promovidas pelos CFAE, nos anos de 2000 e 2001, elas são genericamente positivas relativamente aos vários aspetos avaliados, designadamente no que diz respeito à sua adequação ao plano de formação da escola, às necessidades e pedidos dos professores e às aprendizagens realizadas nos domínios da atualização científica e pedagógica e de cultura geral. Embora o estudo não refira explicitamente as políticas de formação dos CFAE avaliados podemos inferir algumas considerações a esse propósito, a partir das opiniões dos formandos e da organização e funcionamento das ações de formação. Assim, apesar de as escolas abrangidas pelos

centros, genericamente, elaborarem planos de formação, o seu desconhecimento por parte da maioria dos professores inquiridos revela o carácter administrativo e não implicado desses planos nas práticas educativas dos professores e das escolas. Os CFAE da Península de Setúbal, no período estudado, parece não terem investido em processos de formação que promovessem a implicação dos professores e das escolas na construção dos seus planos de formação de forma a possibilitar a centração da formação na escola e nos seus problemas socioeducativos. Por outro lado, a predominância da área de Ciências da especialidade e da modalidade de Curso no conjunto das ações realizadas indicia, quer a não preocupação com a criação de redes de construção de conhecimento profissional contempladoras dos diferentes níveis de ensino, quer a promoção de processos de formação integrados nas realidades escolares numa perspetiva temporal e relacional.

Em Estrela (2002), a atividade dos CFAE no período de 1992 a 2002, em Portugal continental, é caracterizada como paradoxal relativamente às intenções que estiveram na origem da sua constituição. Considerando-se que um dos grandes objetivos dos CFAE era o de inserir a formação de professores nos territórios educativos nos quais integram a sua ação profissional e de simultaneamente contribuir para a sua autoformação, a sua implementação veio revelar efeitos de sentido contrário. “(...) a separação do sistema de qualificação da formação (acreditação) das fontes de financiamento e a dependência da progressão na carreira docente da formação creditada, transformaram os centros em agências burocráticas” (*ibid.*, p. 8). Por outro lado, as lógicas de associativismo e de cooperação que deveriam orientar a atividade dos centros foram subvertidas pela excessiva concentração na pessoa do diretor de centro, das atribuições inerentes à definição das políticas de formação e da gestão e organização da formação. Os diretores dos CFAE têm assumido uma complexidade de funções de carácter interno aos centros e no domínio das relações externas que dificulta a promoção da participação das entidades e dos atores socioeducativos implicados no desenvolvimento da formação.

6. REFLEXÃO FINAL: TENSÕES E CONTROVÉRSIAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A institucionalização e desenvolvimento do SFCP alicerçaram-se, em grande medida, nas dinâmicas de formação desenvolvidas pelos CFAE. A meta-análise que realizámos revela que apesar das expectativas criadas e das possibilidades anunciadas sobre os CFAE poderem constituir uma entidade institucional promotora do desenvolvimento e da autonomia profissional e institucional, os resultados dos diferentes estudos em foco revelaram pouco impacto da formação na transformação da profissão, da profissionalidade e da organização institucional da educação. A intervenção dos CFAE tem-se desenvolvido, sobretudo, segundo tendências que os transformam em agências de formação preocupadas em compatibilizar os interesses de formadores, de formandos e do estado sem atender às situações específicas do trabalho educacional nas escolas. No entanto, estas lógicas coexistiram com outras tendências mais implicadas na formação centrada na escola, o que nos permite salientar a diversidade de iniciativas na dinâmica de constituição e desenvolvimento dos CFAE. A heterogeneidade verificada nas políticas e práticas de formação dos diferentes CFAE dependeu em larga medida da figura do diretor do centro e acabaria por colocar a atividade dos CFAE entre: a lógica da procura e a lógica da oferta; a análise de necessidades e a identificação de problemas; a formação centrada nos professores e a formação centrada nas escolas; a formação acreditada e a formação praticada; “fazer formação” e gerir recursos (BARROSO e CANÁRIO, 1999).

A intencionalidade de articular os processos de territorialização educativa e as possibilidades de construção de dinâmicas formativas centradas nas realidades escolares e nos problemas educativos que colocam, incentivando o associativismo profissional, viria a ser subvertida pela própria lógica intrínseca ao desenvolvimento do sistema. A atividade dos CFAE, na maioria dos casos e durante a década de 1990, ficou cativa das prioridades, em matéria de

formação contínua, definidas pelo estado e das políticas de financiamento a elas ligadas, das lógicas de progressão na carreira por parte dos professores e das múltiplas lógicas individuais e corporativistas do universo dos formadores.

Podemos realçar um conjunto de tensões produzidas no desenvolvimento do SFCP, algumas delas transformadas em dicotomias legitimadoras de uma abordagem reducionista que dificultou a construção de dinâmicas formativas adequadas ao contexto socioeducativo e capazes de contribuir para a formação de novos sistemas cognitivos e práticos que permitissem transformar a profissão e a profissionalidade docentes e a educação escolar. Realçamos então: as tensões entre os interesses individuais de formadores e de formandos, os interesses organizacionais das escolas e dos agrupamentos de escolas e os mandatos sociais à educação escolar; a tensão entre uma racionalidade cognitivo-instrumental que apela a lógicas de formação centradas no conhecimento e no formador e uma racionalidade comunicacional e transformadora que apela a lógicas de projeto, centradas nos professores e em problemáticas educacionais contextualizadas; a tensão entre a autonomia das escolas e da profissão docente e o reforço da regulação e controlo da profissão pelo estado; a tensão na constituição do *locus* de decisão das políticas de formação que tem sido hegemonizada pelo estado, pelas políticas de financiamento da formação e pelas reformas educativas, não possibilitando uma realocação da construção das práticas docentes e da(s) justiça(s) escolar(es); por último, salientamos a tensão que constitui o maior desafio da formação contínua de professores e simultaneamente o seu insucesso mais dramático, a tensão entre a formação de professores e a educação das crianças e dos jovens. Parecendo óbvio que a formação contínua de professores visa, em primeira instância, criar as melhores condições para a educação das crianças e dos jovens, essa ideia é desde logo, em si mesma, produtora de conflitualidades éticas, científicas e profissionais; a formação contínua de professores não tem possibilitado o debate que contribua para a desocultação dessas conflitualidades e a formação

de consensos racionalmente fundados que, no dizer de Habermas (1987), configuram a ação comunicativa que possibilita a produção de processos de entendimento nos quais se alcança a motivação e o acordo e se constitui o mundo da vida.

No entanto, é esta dimensão do mundo da vida das crianças e dos jovens na escola que a formação contínua de professores tende a ignorar e que importa implicar nos sentidos e significados que se produzem no SFPC.

REFERÊNCIAS

- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. *Centros de Formação das associações de escolas*. Das expectativas às realidades. Lisboa: ME-IE, 1999.
- CAETANO, A. (Coord.). *Avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Edições RH Lda., 2003.
- CANÁRIO, R. Centros de Formação das associações de escolas: que futuro? In : AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994.
- CORREIA, J. A.; CAMELO, J. C.; VAZ, H. *Formação de professores: Estudo Temático*. Porto: FPCEUP, 1997.
- _____ ; MATOS, M.; CANÁRIO, R. La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice, 2002, p. 281-302.
- DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; DE SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- DEROUET, J.-L. (s/d). *Souffrance au travail dans l'enseignement et impératif de justification. Note sur la construction scientifique d'un problème social*. Retirado a 20 de Abril, 2006, de http://www.ac-reims.fr/mic/actua_academie/pages_actu/sem_souffrance_interv1.pdf.

- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL, 2002.
- ESTRELA, A. (Coord.) *Formação contínua de professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard, 1997
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. *Teacher education and the social conditions of schooling*. Routledge: New York, 1991.
- LOPES, A. et. al.(no prelo). *Formação contínua de professores 1992-2007*. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Braga: CCPFC.
- MUCCHIELLI, R. *L'analyse de contenu des documents et des communications - connaissance du problème: applications pratiques*. Paris: ESF, 1991.
- NÓVOA, A. (Org.) *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PEREIRA, F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE, col. Políticas da Educação.
- PEREIRA, F. (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro*. O governo da infância nos discursos em formação inicial de professores. Tese (Doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- PEREIRA, F. Concepções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias . In: LEITE, C. et.al.(Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 184-194.
- PEREIRA, F. Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*. Volume 25, Issue 8, November, 2009,p 1009-1017.
- PEREIRA, F.; CAROLINO, A.; LOPES, A. A formação inicial de professores do 1º CEB, nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 2007, p.191-219.
- SANTOS, S. M. *Percurso da formação contínua de professores*. Um olhar analítico e prospetivo. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2009..
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

STENHOUSE, L. *Curriculum research and development in action*. Portsmouth: Heinemann, 1980.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES E AS TENDÊNCIAS ATUAIS DE REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISTÂNCIA, AMBIGUIDADES E TENSÕES

LUCIANA MARIA GIOVANNI
MARIA REGINA GUARNIERI

INTRODUÇÃO

POR MEIO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ESTE TRABALHO analisa, de um lado, a contribuição dos principais resultados de pesquisas sobre professores iniciantes, ingresso na profissão docente e aprendizagem da docência para a formação de professores e, de outro lado, as tendências atuais de reforma da formação de professores, em especial nos países latino-americanos, bem como os modelos de formação propostos.

Os dados obtidos são analisados com o apoio teórico de autores como: M. Tardif, L. Shulman, C. Lessard, C. Marcelo, E. Rockwell e R. Mercado.

Com base nos dados de investigações que analisam a formação de professores e o início da docência, este texto destaca, inicialmente, as dificuldades e aprendizagens de professores iniciantes, bem como as fragilidades dos alunos concluintes dos cursos de magistério e dos próprios cursos para propiciar-lhes formação mais adequada. Em seguida são apresentados os desdobramentos desses estudos para a formação de professores e os descompassos entre o que dizem as pesquisas e o que propõem as tendências atuais de reforma dessa formação.

PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA CARREIRA

Estudos como os de Guarnieri (1996), Freitas (2002), Chartier (2005), Ferreirinho (2004 e 2009), Knoblauch (2008), Penna (2007), Sambugari (2010), Nono (2001 e 2011), André (2012) e Mirisola (2012), cujos resultados apontam a necessidade de articulação entre o momento da formação inicial e a profissionalização, são exemplos dessa tendência e permitem traçar as principais características e dificuldades dos professores iniciantes na carreira do magistério:

- Iniciantes são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada (escolas situadas em favelas, bairros distantes). Ingressar na carreira e permanecer nela implica assumir essas “escolas de passagem”;
- Deslocamento constante das professoras em início de carreira, por diferentes escolas ao longo da carreira;
- Status na carreira se adquire ao garantir estabilidade funcional, mas até lá os iniciantes têm que brigar por direitos e horários com docentes mais antigos, assumindo turmas que ninguém quer, pois no processo de atribuição de turmas, professores mais antigos usam de poder para garantir privilégios, sonhando informações sobre os alunos, escolhendo os melhores horários;
- A lógica interna da organização escolar traz implícita a configuração da trajetória profissional do professor: inicia assumindo turmas difíceis, sem o reconhecimento da escola, pais, comunidade e só com tempo, experiência e reconhecimento assume turmas melhores;
- Aprendizado com colegas de profissão (regras, normas, comportamentos, maneiras de pensar) se dá de modo assistemático, a escola não se organiza para isso, muitas vezes são alunos que informam as professoras sobre horários, locais, rotinas;
- Atingir sentimento de pertença ao grupo profissional leva tempo e é necessário decifrar muitos detalhes, alguns visíveis e outros ocultos ou muito sutis. Pertencer ao grupo significa assumir formas de pensar desse grupo;
- Ao ingressarem em escolas de ensino fundamental professoras da educação infantil começam a se “escolarizar”. Há uma hierarquia dos segmentos

de ensino: a educação infantil é mais desprestigiada, a professora ganha status ao assumir as séries iniciais;

- Os saberes práticos que circulam não são questionados pelas iniciantes, mas incorporados, elas se adaptam aos esquemas de trabalho da escola e não conseguem questionar o autoritarismo da escola, equipe dirigente e os próprios pares;
- Aceitar estratégias de controle, mecanismos de imposição de regras e silêncio frente ao poder são aspectos já presentes na origem familiar das professoras e, na escola, são mantidos pelas professoras iniciantes na sua socialização profissional, sob a forma da moral do esforço (aliar trabalho e estudo, ser batalhador, mostrar empenho pessoal). Tais estratégias também estão na origem social dessas docentes, que transferem isso para os alunos, com as práticas de “civilizar”, moralizar, disciplinar as crianças em detrimento da função de ensinar;
- Percepções sobre o entorno das escolas, bairros em condições de pobreza, tipo de clientela, diferenças, condições físicas, higiene, vestuário, comportamentos, condições da escola, das famílias e participação dos pais provocam grande impacto nas professoras. Dependendo da escola, as professoras dizem que *“quando conseguem ensinar boas maneiras aos alunos, já fazem muito...”*;
- Relações de desigualdade marcantes (capital econômico e cultural) mostram que os iniciantes estão despreparados para atender outro tipo de aluno que não aquele que se aproxima do idealizado (com suporte familiar, motivação, esforço, interesse em aprender). O processo de socialização das professoras (origem familiar, escolarização, formação recebida) reforça essa idealização e a formação não contribui para repensar essas crenças;
- Parte considerável da docência se aprende quando se ingressa na profissão, por meio de transmissão oral, ou seja, a cultura profissional é essencialmente oral, transmitida de “boca em boca” e depende das interações que os novatos conseguem estabelecer no interior das escolas em contato com os pares, solicitando ajuda, ou quando se é repreendido pelos superiores para que se enquadrem às regras da instituição;
- Professores/as iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial: consideram que só se aprende no exercício da profissão e que a formação é *“muito teórica, não serve para a prática”*.

PESQUISAS SOBRE ALUNOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Estudos como os de Giovanni e Onofre (2004), Bianchini (2005), Gatti, Espósito e Silva (1998), Unesco (2004), Marin e Giovanni (2006, 2007 e 2008) e Oliveira (2013) são exemplos de pesquisas cujos resultados revelam a fragilidade do perfil dos alunos concluintes dos cursos de formação de professores:

- Alunos dos cursos de formação docente são predominantemente mulheres jovens, solteiras, egressas de escolas públicas do ensino fundamental e médio, residem na cidade em que frequentam os cursos ou em municípios próximos e moram com os familiares;
- A maioria não trabalha, nem possui experiência de magistério anterior ao curso. São provenientes de famílias de classe média baixa, com perfil cultural empobrecido, pouca oportunidade de acesso a locais culturais e outras fontes de informação (internet, revistas, jornais, livros). Participam de programas culturais de baixo custo. O envolvimento com atividades culturalmente enriquecedoras só ocorre em função de oportunidades oferecidas pelo próprio ambiente das instituições formadoras;
- Grande parte dos graduandos pouco se envolve com atividades de leitura, embora manifestem gostar de ler, têm pouco domínio da leitura, escrita e linguagem oral – ou seja, as crianças das escolas públicas estarão em contato com professores, com histórias de vida, percurso escolar e desempenho lingüístico muito semelhantes aos seus;
- Perfil das alunas revela patamar inicial de desigualdade social face à escola, demandas e práticas culturais desejáveis ao ofício do professor, além de desmotivação para o estudo e dificuldades evidentes em relação à leitura e escrita. A formação, mesmo em nível superior, não tem conseguido lhes garantir acesso ao universo simbólico da cultura;
- No que se refere à opção pelo curso, a maioria gostaria de ter feito outros cursos, mas as condições financeiras impediram;
- No que se refere às expectativas de atuação como docentes, boa parte dos graduandos pretende obter diploma de nível superior, com vistas a

um emprego melhor que a docência, ou a ocupar outras funções melhor remuneradas no sistema de ensino;

- Os que pretendem exercer a docência enfrentam mensagens desestimuladoras, preconceituosas e de desprestígio em relação à profissão docente que circulam, sutil ou explicitamente no interior dos cursos, veiculadas inclusive pelos próprios formadores. Até o envolvimento em atividades de pesquisa, mais valorizadas e incentivadas no curso, acaba por afastar os alunos dessa intenção;
- A docência só é possibilidade de ingressar no mundo do trabalho quando esgotadas outras chances mais próximas do que pretendem – o que significa que os cursos, não sensibilizam, nem preparam os alunos para atuar na escola básica.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudos sobre socialização profissional de professores iniciantes focalizando o que aprendem no exercício da profissão evidenciam as condições em que ocorre essa socialização. Os iniciantes e re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar.

Apesar de relevantes para o exercício da profissão, vários desses aspectos não são abordados na formação inicial, que não entrelaça componentes da trajetória de vida e escolarização com elementos presentes na cultura escolar. E a imersão no local de trabalho (em situação de estágio e mesmo de “residência pedagógica”), por si só não propicia conhecimentos suficientes para exercer a docência.

O estudo de Guarnieri (1996) revela que o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, o tornar-se professor, quando se articulam conhecimentos teórico-acadêmicos com conhecimentos do contexto escolar e da prática

docente. Embora a experiência prática propicie conhecimentos relevantes para a constituição da docência é necessário reconhecer que eles são fragmentários, ambíguos, oscilantes, construídos isoladamente pelo professor, reforçando crenças, preconceitos e perpetuando visão semi-doméstica da profissão (“*basta ter carinho, paciência, boa vontade para ensinar*”) que contrasta com a necessidade de profissionalização do ensino (CUNHA,1999).

Zeichener e Hoef (1996) apontam que uma das principais questões da formação dos professores reside na necessidade de ajudá-los a adquirir conhecimentos e disposições para trabalhar efetivamente com uma população estudantil culturalmente diversificada e pobre. Mas para isso eles próprios precisam ver-se como seres culturais numa sociedade culturalmente diversificada. Futuros professores frequentemente expressam conceitos negativos sobre os alunos e suas famílias, crenças que precisam ser desafiadas e que o curso de formação precisa ajudar a reexaminar e reconsiderar.

Além disso, há que se lembrar que, quando se tomam os contextos de trabalho como eixo-chave para aprendizagens sobre a profissão corre-se o risco de desencadear, segundo Hargreaves (1999), o processo de “desinstitucionalização da formação docente”, na medida em que se encontram “rotas alternativas”, muitas vezes precarizadoras dessa formação, dispersando-a por outros espaços “parceiros”, em detrimento de seu *lócus* original: a universidade.

Algumas alternativas para que cursos de formação preparem melhor os professores merecem destaque. Estudos como os de Zeichner (1992), Pérez Gómez (1992) e Marcelo (1998) apontam problemas ao analisarem experiências como delegar às escolas e aos professores a co-responsabilidade pela formação inicial do futuro docente, sem preparação e definição clara do papel do professor-tutor da escola cooperante na formação do estagiário, nem relação entre as aprendizagens na universidade e nas escolas via currículo. Não é qualquer professor da escola que pode ser tutor. Como selecioná-los? Como evitar a exposição dos estagiários a práticas pedagógicas inadequadas? Como envolver professores de ambas as instituições com um tipo de trabalho que pode implicar

sobrecarga de tarefas para as quais, nem a universidade, nem a escola se encontram suficientemente preparadas?

Se o cotidiano escolar é relevante para a formação do professor porque a escola é o futuro local de trabalho do professor e de socialização profissional, o compromisso da formação reside em estudar seriamente essa instituição se quiser melhorar a qualidade da formação inicial dos professores.

O DESCOMPASSO ENTRE O QUE DIZEM AS PESQUISAS E O QUE PROPÕEM AS TENDÊNCIAS ATUAIS DE REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É evidente a distância entre os resultados das pesquisas e o que propõem as reformas e propostas mais recentes para a formação de professores (em especial na América Latina e no Brasil) quando se tomam os resultados de estudos de autores como Morante e Gómez (2007), Vesub (2007), Giovanni e Marin (2007) e S. Weber (2003), acrescidos da leitura de autores como Rockwell e Mercado (1986), Tardif (2002), Lessard (2006), Marcelo (2009) e Shulman (2005). Ao discutirem essa distância tais autores revelam os descompassos entre as lógicas que norteiam as propostas de formação de professores e a própria profissão docente, ou seja, constatam que as reformas recentes da formação docente ainda são dominadas por conteúdos e lógicas disciplinares e não da profissão.

A leitura desse conjunto de autores permite traçar o seguinte quadro desses descompassos:

- O trabalho dos professores ainda é considerado um espaço prático de aplicação de teorias e saberes produzidos fora da prática. Não há (ou há muito pouco) espaço nos cursos de formação para análise de práticas, tarefas e conhecimentos de professores em exercício. Assim como não há dispositivos que garantam aos professores de profissão certo nível de controle – legal, político, prático – sobre reformas, modelos, propostas e currículos para a formação de novos professores;

- A relação entre o “que fazer” docente e a escola parece não ser fonte de conhecimento pertinente para o trabalho de formação e se expressa na desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática escolar real. A tendência é tratar de ajustar a prática docente, concebida a priori em sua deficiência e tradicionalismo, a um modelo dado, implícito ou explícito nas propostas de formação e buscar aperfeiçoamento da prática, mas fazendo isso por abstração do trabalho cotidiano real dos professores na escola;
- Os discursos presentes em tais propostas reiteram a importância dos conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos em uma formação longa e de alto nível, bem como insistem na importância de uma formação progressiva, continuada. Mas os dispositivos legais terminam por impor um modelo de formação aligeirado (redução de carga horária e conteúdos nos cursos presenciais e instauração de cursos à distância aligeirados). Reiteram a necessidade da profissionalização do ensino e da formação docente, sem oferecer os meios e condições concretas para isso;
- Mas os custos sociais, econômicos e políticos de uma escolarização inadequada e de má qualidade são altos demais – essa é a razão pela qual a exigência de mais e melhores professores se torne cada vez mais “assunto de Estado” e as medidas políticas procurem “alinhar profissionalização de professores e dos contextos de trabalho”, propondo, por exemplo: universitarização da formação, credenciamento de diferentes modalidades de instituições e cursos de formação (inicial e continuada), referencial explícito de competências exigidas dos novos professores, qualificação dos formadores;
- Os resultados, no entanto, têm sido muitos desastrosos, já que limitações da realidade terminam por forçar os responsáveis pelos cursos de formação a infringirem normas e regras e a forjarem números e resultados;
- Políticas voltadas para formação e desenvolvimento profissional de professores tendem a ser “baseadas em investigações científicas” para fundamentar, tanto avaliações de cursos e professores, quanto propostas de formação. Os resultados das pesquisas são, entretanto, convertidos em padrões e referências e as decisões deles decorrentes são legitimadas, sem se considerar alertas dos próprios pesquisadores quanto aos limites e restrições de suas conclusões.

- As pesquisas reiteram a importância do professor como elemento chave para as mudanças educacionais – o que leva as iniciativas de reforma a invariavelmente incluírem ações de formação docente como estratégia de mudança, nem sempre acompanhadas de outras ações que criem as condições materiais para mudanças nos contextos de trabalho – uma lógica, portanto, linear e simplificadora em relação às mudanças educacionais desejadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame dos resultados das investigações aqui analisadas permite considerar que as ações políticas voltadas para a formação de professores têm estado na contramão do que dizem as pesquisas sobre os professores iniciantes na carreira do magistério.

Pesquisas sobre professores iniciantes que focalizam ingresso na carreira e aprendizagem da docência têm evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência, sinalizando desarticulação entre a formação inicial e as condições exibidas pelos professores iniciantes para o início da profissão.

Mais ainda, o exame desses resultados permite constatar, sobretudo, que conhecer a epistemologia da prática profissional, compreender como professores(as) aprendem, utilizam e produzem seu saber profissional (articulando formação recebida, exercício da profissão, história de vida, experiências e práticas sociais que compõem seu repertório de disposições sociais e culturais), bem como evidenciar a indissociabilidade entre formação e exercício da profissão, não têm conseguido, no âmbito dos conhecimentos universitários, romper com as características conservadoras dos cursos de formação, com o modelo aplicacionista dos conhecimentos a serem adquiridos, com os mecanismos de aligeiramento do processo formativo e com a supervalorização do aprendizado pela experiência que não

considera os condicionantes político-sociais e as condições reais de exercício da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, 2012.
- BIANCHINI, N. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP/FCL, Araraquara, 2005.
- CHARTIER, A-M. Escola, cultura e saberes. In: XAVIER, L.; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J. L. (Orgs). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999, p.127-147.
- FERREIRINHO, V. C. *Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUCSP, São Paulo, 2004.
- _____. *Trajatórias de professores e percursos na cidade*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). PUCSP, São Paulo, 2009.
- FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, 2002, p.155-172
- GATTI, B. A., ESPÓSITO, Y. ; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et. al. (Orgs): *Formação de professores*. São Paulo: EDUNESP, 1998, p. 251-265.
- GIOVANNI, L. M. ; MARIN, A. J. Continuidades e descontinuidades na problemática da formação docente para os anos iniciais da escola básica no Brasil”. In: *ANAIS do Seminário Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil*. Porto: UP/CIIE, 2007 (Resumos em Cd-Rom).
- GIOVANNI, L. M. ; ONOFRE, E. M. C. Professoras alfabetizadoras em formação: histórias singulares de relação com o processo de formação e concepção da profissão In: *Anais XIII ENDIPE*. Recife: UFPE, 2006 (Publicação em Cd-rom).

- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese (Doutorado em Educação.). CECH/UFSCar, São Carlos, 1996.
- HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. In: ANGULO RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, p. 119-145.
- KNOBLAUCH, A. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). PUCSP, São Paulo, 2008.
- LESSARD, C. A universidade e formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n. 94, 2006, p. 201-227.
- MORANTE, J. M. ; GÓMEZ, A. L. Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docência. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.15, n.19, 2007 – <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19>
- MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 9, 1998, p.51-75
- _____. La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de formação de professores*. Cristalina - GO: Facec, v.1, n. 1, 2009. <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaoodeprofessores>
- MARIN, A. J. ; GIOVANNI, L. M. Precariedade da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: EDUNESP, 2006, p. 131-150.
- _____. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.37, n.130, 2007, p.15-41.
- _____. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. *Intermeio*, Campo Grande, v. 19, p. 1, 2013.
- MIRISOLA, Cristiane Dias. *Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a Escola de Formação e o Curso para professores ingressantes da SEE/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) PUCSP, São Paulo, 2012.
- NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). CECH/UFSCar, São Carlos, 2001.

- NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, M. O. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUCSP, São Paulo, 2013.
- ONOFRE, M. R. *A experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do ensino fundamental I*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESP/FCL, Araraquara, 2006.
- PENNA, M. G. O. *Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores*. Araraquara: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, pp. 95-114
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. 1ed. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.
- SAMBUGARI, M. R. do N. *Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). PUCSP, São Paulo, 2010.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, 2005. <http://www.ugr.es/local/redfpro/Rev92ART1.pdf>
- UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- VEZUB, L. F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, v.11, n. 1, 2007. <http://www.ugr.es/local/redfpro/Rev111ART2.pdf>
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p.115-138.
- ZEICHNER, K. M. ; HOEFT, K. Socialização do professor para diversidade cultural. In: BUTTRERY, T. J. e GUYTON, E.(Orgs.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996, p.525-54.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, 2003, p. 1125-1154.

PROFESSOR INICIANTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DO *HABITUS* FAMILIAR E A SOCIALIZAÇÃO NA DOCÊNCIA

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA

INTRODUÇÃO

OBJETIVO NESTE CAPÍTULO É DESTACAR ASPECTOS do *habitus* de origem familiar de uma professora iniciante que vão ao encontro de aprendizagens ocorridas em momentos de socialização profissional no início de sua carreira docente, contribuindo para a constituição valores práticos do magistério, acionados em sua prática pedagógica.

Ao se investigar a produção acadêmica sobre o tema da formação docente, verifica-se forte incidência de estudos sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores, e menor incidência de estudos sobre os processos de socialização profissional como momento importante dessa formação (ANDRÉ, 2004). No entanto, os professores afirmam ser na prática docente o momento em que de fato aprendem seu ofício, o que evidencia relevância de se aprofundar compreensão sobre como ocorrem tais aprendizagens.

De acordo com Mizukami (2004), a base de conhecimentos oferecida ao docente nos processos de formação inicial é limitada, tornando-se mais aprofundada e diversificada a partir da experiência profissional. Ou seja, é no exercício da docência que se aprende, em parte, a ser professor. Num mesmo sentido, Tardif e Raymond (2000), ao investigarem os saberes que os professores mobilizam em sua prática cotidiana, apontam que tais saberes são provenientes de diferentes lugares, como: formação inicial e continuada de professores; currículo e socialização escolar; conhecimento das

disciplinas a serem ensinadas; experiência no desempenho dessa função; cultura pessoal e profissional; aprendizagens com os pares.

Neste artigo, parte-se de compreensão ampliada da formação docente, considerando que ela ocorre desde o tempo em que o professor era aluno da educação básica, passando por sua formação inicial, formação continuada e, por fim o que aqui está em debate, os momentos de socialização profissional (GARCIA, 1999).

No que diz respeito à socialização profissional, Lüdke e Boing (2004) enfatizam importância das aprendizagens ocorridas na escola, no processo de tornar-se professor, que necessitam ser evidenciadas. Guarnieri (2003), ao realizar pesquisa com professores em início de carreira, aponta como necessário para a consolidação do processo de tornar-se professor a imersão na prática cotidiana, uma vez que os docentes adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos por meio da adesão a modelos de conduta, o que não significa desconsiderar a importância de sua formação teórica. Para a autora, a cultura escolar se apresenta como padrão de conduta a qual os professores iniciantes necessitam se adaptar. Investigar a cultura escolar, constituída a partir de códigos que nem sempre são explícitos, torna-se fundamental para a compreensão da prática docente.

Knoblauch (2008) também investigou professores em início de carreira, com foco na incorporação do *habitus* profissional a partir do *habitus* de origem das professoras, enfatizando que havia disposições totalmente novas a serem incorporadas pelas professoras que investigou; outras disposições já instaladas no *habitus*, mas que precisaram ser modificadas; e algumas disposições de origem familiar que eram mantidas nos processos de socialização profissional, como a submissão à esfera de poder na escola, bem como disposições morais de esforço e ética do carinho.

Com o objetivo de ampliar compreensão sobre as aprendizagens realizadas por professores iniciantes nos momentos de socialização profissional, apresenta-se resultado de pesquisa que buscou investigar aspectos do *habitus* de origem familiar de uma professora iniciante a fim de compreender em que medida aprendizagens

familiares sedimentadas como disposições para a ação contribuem para alicerçar valores práticos enraizados na prática pedagógica docente. Para tanto, adota-se o conceito de *habitus* estabelecido por Bourdieu (2003b), e o conceito de prática pedagógica estabelecido por Gimeno (1999).

Trata-se de pesquisa empírica cujos dados foram levantados por meio de entrevista semiestruturada com uma professora em início de carreira que, quando da realização da investigação, possuía um ano de experiência no magistério, atuando como professora na primeira série do ensino fundamental em uma escola pública paulista. Na escola em que Mariana atuava outras três professoras foram entrevistadas, e em alguns momentos tais depoimentos serão acionados, a fim de se compreender aspectos dos valores compartilhados pelo grupo¹.

O artigo está organizado em duas partes. Num primeiro momento, discute-se a prática docente como expressão de aspectos da cultura escolar sedimentada na longa duração, relacionada a modos de ser e agir dos professores, que são aprendidos, entre outros, nos momentos de socialização profissional. Em seguida, são apresentadas as chaves de análise organizadas a partir dos dados coletados, a fim de se discutir os aspectos dos processos de socialização familiar vividos pela professora iniciante e que encontraram canal de expressão na prática docente, a saber: prática docente como função feminina; prática docente e disciplinarização dos alunos; prática docente e moralização dos alunos.

CULTURA ESCOLAR, PRÁTICA DOCENTE E HABITUS DO PROFESSOR

A prática docente e a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada na escola revelam modos de ser e agir desses profissionais, relacionados à cultura escolar. De

1 Trata-se de recorte feito em pesquisa mais ampla (Penna, 2011).

acordo com Julia (2001), as práticas e normas realizadas na escola compõem a cultura escolar e dizem respeito ao seu funcionamento interno, cujas finalidades variam historicamente. Nesse sentido, a vivência na função docente se constitui pela adesão a um conjunto de práticas, códigos, valores a ela relacionados que compõem a cultura escolar.

Ou seja, a prática docente é cultura objetivada, na forma de legado imposto aos sujeitos, expressando-se como sabedoria compartilhada, ações a serem executadas ou mesmo estilos docentes. As práticas compõem aspectos da cultura escolar, uma vez que os professores compartilham condutas, crenças, formas de compreensão, emoções, valores (GIMENO, 1999).

Para esse autor, a prática docente se estabiliza por meio do *habitus* e da institucionalização. O *habitus* docente refere-se às pautas internas, ou seja, às disposições para a ação incorporadas em momentos de socialização profissional; e a institucionalização refere-se à tipificação de ações habituais por meio de regras e da coerção.

O aspecto que aqui se quer explorar refere-se a disposições para a ação presentes no *habitus* de origem da professora investigada, e que vão ao encontro de disposições para a ação que compõem a prática docente e são referidas à instituição escolar. Como afirma Bourdieu (2003b), *habitus* não se refere à consciência, mas a disposições para a ação e a um conhecimento praxiológico do mundo social. O professor, ao se iniciar no magistério, herda determinado *habitus* relacionado ao exercício dessa função, constituído historicamente, compondo suas ações cotidianas.

Para as análises aqui formuladas parte-se da suposição que as formas de conduta produzidas na escola e relacionadas à prática docente são reforçadas quando o magistério é assumido por professores que, nos processos de socialização familiar, incorporaram aprendizagens que encontram canal de expressão no exercício docente. Ou seja, se quer investigar a existência, em algumas facetas, de um acordo entre as disposições iniciais dos agentes – produtos do *habitus* familiar e dos processos de

socialização primária – e as exigências do universo em que se inserem profissionalmente, no caso o exercício da docência. Partir desse suposto implica considerar que a professora aqui investigada agia de acordo com a história nela incorporada na forma de disposições em decorrência dos processos de socialização familiar, e também de acordo com a história inscrita na prática pedagógica objetivada na cultura escolar e sedimentada historicamente.

Pretende-se com as análises aqui realizadas destacar aspectos do *habitus* da família de origem de uma professora em início de carreira que encontraram canal de expressão em facetas do *habitus* relacionado ao exercício docente, contribuindo para sua reprodução. Para Bourdieu (2003a) quando um agente desempenha dada função na qual determinadas aprendizagens realizadas na família são postas em ação, o *habitus*, previamente adaptado a essa situação, produz uma sensação de pertença. Esse encontro de aspectos do *habitus* familiar da professora investigada com facetas de valores partilhados entre os docentes, para Bourdieu (2003c, p. 83), caracteriza “(...) uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”.

Valores práticos presentes no magistério são destacados por Marin (2006), evidenciando formas dos professores se referirem aos seus alunos, impregnadas da autoridade pedagógica e com características de autoridade-crença, apontando a existência de determinadas crenças disseminadas entre os docentes. A análise de aspectos do *habitus* da família de origem de professores pode auxiliar na compreensão da força de valores partilhados pelos professores e de razões práticas presentes em suas ações.

ORIGEM FAMILIAR E VALORES PRÁTICOS DO MAGISTÉRIO

Com a realização da pesquisa, três facetas dos processos de socialização vividos pela professora iniciante e que encontraram

canal de expressão na prática docente puderam ser evidenciadas: prática docente como função feminina; prática docente e disciplinarização dos alunos; prática docente e moralização dos alunos.

1. Prática docente como função feminina

O magistério nas séries iniciais do ensino fundamental é exercido em sua maioria por mulheres, sendo marcado por questões e gênero. Atualmente, dentre os professores brasileiros, 81,6% são mulheres. Ao se considerar apenas os anos iniciais do ensino fundamental, esse percentual se eleva para 91,2% (BRASIL, 2009).

A função de ensinar, especialmente para as primeiras séries da escolarização básica, constituiu-se historicamente como trabalho feminino. Nesse sentido, se viu associado a características socialmente tidas como femininas, como submissão, moralidade, paciência, docilidade, supondo amor e doação (CHAMON, 2005; CARVALHO, 1999). Ao analisar a docência e relações de gênero, Apple (1995) aponta para o fato de, ao se tornar trabalho majoritariamente feminino, a docência ser alterada em sua essência, passando por processo de racionalização e controle exacerbados, o que teve forte impacto na definição dessa ocupação no que se refere ao nível salarial e à qualificação exigidos. Ao se tornar trabalho de mulheres a docência incorporou aspectos socialmente atribuídos à condição feminina, tornando-se uma extensão do trabalho doméstico (LOURO, 1997).

Ser mulher implica determinadas formas socialmente constituídas de ser e estar no mundo, expressas em representações sociais que dizem respeito a valores e modos de pensar. Ao se analisar aspectos do *habitus* familiar da professora entrevistada, relacionados à construção de sua feminilidade, foi possível evidenciar tal construção permeada por relação de submissão frente ao universo masculino (BOURDIEU, 2003d). Mariana em sua infância foi bastante cuidada por seu pai, que era militar e, segundo ela, muito mais velho que os filhos. De acordo com Mariana, seu pai não permitiu que ela

concluiu o ginásio, pois a única opção próxima de sua casa era o ensino noturno. Não permitiu também que ela trabalhasse fora de casa, com o que sua mãe concordou, pois considerava que a mulher não precisa estudar nem trabalhar:

“Isso é outra história do meu pai. Ele tinha muita proteção comigo. Imagina que o meu primeiro emprego foi com dezoito anos, já era mocinha. Como ele já tinha uma idade bem avançada, então ele era muito inseguro de eu sair, acontecer alguma coisa, estudar de noite não pode... Me queria em casa. E a gente era muito submisso, não é.” (Mariana)

A questão de gênero se manifestou em sua infância, ao se considerar a educação que recebeu em sua família, o que certamente gerou disposições que interferiam na maneira como via o exercício docente, para ela um trabalho de mulher. Não concebia a idéia do homem professor dos anos iniciais da escolarização, algo tido como perigoso, uma vez que o homem não sabe lidar com crianças. Ao se manifestar sobre essa questão, considerou absolutamente inapropriado o homem como professor de crianças, uma vez que o homem no geral “não tem paciência”; “não é afetivo”; “é muito enérgico”; “não dá certo como professor”. Quando interrogada sobre quais são os atributos relacionados ao bom professor, Mariana destacou: ter vocação, ser paciente, ter equilíbrio e gostar de crianças, atributos socialmente tidos como femininos. A importância de formação especializada não foi mencionada por ela. Suas colegas de trabalho, ao serem interrogadas, destacaram os mesmos atributos necessários ao exercício docente.

Certa percepção marcada por relações de submissão frente ao universo masculino bem como por representações negativas sobre a mulher estavam presentes no *habitus* familiar de Mariana, indo ao encontro de aspectos do *habitus* relacionado ao exercício da função docente, que se via reforçado no que diz respeito a características como paciência e docilidade, historicamente associadas ao magistério. Ou seja, a docência – pelo que foi possível verificar nesta pesquisa – era desempenhada por professora que possuía

disposições para a ação que encontravam canal de expressão em aspectos de gênero relacionados a determinadas formas de se compreender o trabalho das professoras dos anos iniciais da educação básica, contribuindo para reforçá-las.

Essa questão se expressou quando Mariana destacou o exercício docente nos anos iniciais da escolarização básica como tarefa de mulher, justamente por suas virtudes negativas, como o cuidar de crianças e moralizá-las, além da paciência e abnegação necessárias para tal. Além disso, foi possível evidenciar questões relacionadas ao gênero presentes nas práticas pedagógicas referidas por Mariana, uma vez que nessa educação feminina exercida sobre crianças, o controle da sexualidade infantil se manifestou. Para ela, as meninas necessitam sempre de mais controle e vigilância que os meninos. Esse aspecto estava presente na escola em que trabalhava, onde era comum o destaque a meninas “perturbadas” em termos da sexualidade, ou que “gostam de viver rodeadas por meninos”.

Mariana aprendeu determinadas formas de ser e se comportar tidas como adequadas à mulher, relacionadas à sua família de origem, incorporadas como disposições presentes nos julgamentos que estabelecia e que ao mesmo tempo orientavam as práticas por ela efetivadas, e que se reafirmavam ao exercer a docência, compondo aspectos da moral que considerava adequada e que deveria ensinar aos seus alunos e alunas.

2. Prática docente e disciplinarização dos alunos

Para a escola funcionar, faz-se necessária a produção do aluno. Nesse sentido, Narodowski (2001), ao investigar o processamento da infância realizado na modernidade, aponta o fato de a Pedagogia, ao estabelecer seu campo de intervenção, delimitar o conhecimento sobre o que é a infância normal, do que decorre o estabelecimento de julgamentos e de controle sobre a criança, com o objetivo de se produzir condutas consideradas como típicas dos alunos e condizentes com as atividades que se processam no interior das escolas. De acordo com Tardiff e Lessard (2005) a disciplinarização

da criança historicamente faz parte da função do professor, que deve educar e instruir os alunos, o que por sua vez contribui para a própria construção de sua identidade profissional, constituindo-se muitas vezes na principal tarefa a ser por eles desenvolvida na escola.

Para Mariana, a disciplinarização das crianças dizia respeito à essência de seu trabalho, ou seja, era a base do trabalho o professor, opinião compartilhada por suas colegas, conforme referido em seu depoimento:

“Eu acho que é um conjunto. Como na minha sala, se a sala não tem disciplina, você não consegue ensinar.”(Mariana)

Essa disciplinarização das crianças processada na escola dizia respeito, sobretudo, à necessidade de transformação da criança em aluno, ou seja, à necessidade de se ensinar à criança como se comportar na escola (PERRENOUD, 1995). De fato, a convivência no ambiente escolar exige a adoção por todos que ali se encontram de determinadas regras de conduta. Além disso, é evidente que estudar exige concentração e silêncio, coisas importantes para se aprender na escola. Alguns estudos indicam, no entanto, que de meio para promover o aprendizado, a disciplina acaba por se transformar num fim em si mesma, compondo aspectos da cultura escolar (BUENO, 2002). Goller (2002), ao analisar práticas efetivadas por professoras da primeira série do ensino fundamental, destaca-as referidas essencialmente a aspectos como controlar o tempo, vigiar os alunos, regular a produção das crianças, reproduzindo aspectos da cultura escolar cristalizados ao longo do tempo. De acordo com Oliveira (2001), a escola, a fim de promover a integração e socialização dos membros das novas gerações, construiu mecanismos de subordinação expressos em normas para regular tanto o corpo quanto a conduta moral dos alunos.

A realização desta pesquisa pode evidenciar que os processos de socialização familiar da professora investigada contribuíram para que essa percepção da escola como espaço de disciplinarização não fosse rompido. Na família de origem de Mariana a necessidade de disciplina era valorizada:

“Porque eu fui criada dessa forma, aprendi que tem que ter respeito, hierarquia, que tudo isso tem que existir”.(Mariana)

Para ela, a questão da disciplina estava associada ao esforço e à possibilidade de se melhorar de vida via escolarização, uma vez que veio de família com poucos recursos econômicos e culturais, em que a escolarização era a melhor estratégia de mobilidade social. Ao iniciar na docência, nos processos de socialização profissional, esses valores foram reafirmados, posto que a necessidade de disciplinarização das crianças se destacou como a principal tarefa a ser executada pelas professoras tanto em seu depoimento, quanto no de suas colegas. A questão da disciplina como aspecto chave das práticas pedagógicas dos professores pode ser evidenciada quando Mariana ressaltou quais eram as principais características do bom aluno:

“Para mim, bom aluno é o aluno disciplinado. É aquele que faz suas tarefas, tem o caderno em ordem, e não atrapalha os colegas” (Mariana).

Essa opinião, ao ser compartilhada por suas colegas, integrava aspectos da socialização profissional por ela vivenciada, constituindo-se em valores partilhados pelo grupo, manifestando facetas da cultura escolar. Quando interrogadas sobre o que consideravam um bom aluno, tanto Mariana quanto suas colegas destacaram características como a disciplina e o esforço, ou seja, um bom aluno é aquele *“esforçado”*; *“aplicado”*; *“que faz todas as tarefas”*; *“organizado”*; *“limpo”*; *“atento”*, o que evidencia o encontro de disposições familiares presentes na família de Mariana com aspectos da cultura escolar, em que o trabalho e o esforço são vistos como características positivas nos alunos.

3. Prática docente e moralização dos alunos

A moralização das crianças se destaca como componente da forma escolar de socialização e do discurso processado na escola. Para

Charlot (1979), ao estabelecer consensos, a socialização realizada na escola diz respeito à determinada visão de mundo, socialmente situada. A escola transmite à criança comportamentos sociais, ou seja, modelos do que é o trabalho, a autoridade, valores que, no entanto, não são universais, mas correspondem a interesses de classe. Nesse sentido, a escola e seu discurso são essencialmente moralizadores. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), com instauração da obrigatoriedade escolar, sob tutela estatal, a escola assumiu o papel de formadora do bom cidadão, tendo o professor como modelo de virtude.

Para Mariana, assim como para suas colegas de trabalho, a escola é lugar de se ensinar aos alunos, especialmente àqueles advindos das camadas populares, uma moral relacionada ao esforço e à dedicação, além da valorização do trabalho feito com correção. A professora estava empenhada em educar seus alunos para que se tornassem adultos melhores, mais civilizados. Isso porque, para ela, os pais de seus alunos não valiam muita coisa na educação de seus filhos, pois em geral: *“são mal educados”; “têm problemas com bebidas”; “os homens abandonam suas famílias”; “as mulheres trocam constantemente de parceiros”; “não têm religião”; “não compreendem o que é a escola”; “não respeitam as regras estabelecidas levando as crianças para a escola fora do horário estabelecido”*. Dessa forma, esses pais não tinham condições de educar corretamente seus filhos. Já ela sim, possuía uma moral a ser imitada e necessitando, por isso, mesmo moralizar as crianças:

“A gente tem uma responsabilidade muito grande que é formar essas crianças. Precisa passar educação, que eles não têm em casa. (...) Eu já tenho a minha opinião formada sobre o que pode e o que não pode. E na escola você pode estar conduzindo essas crianças” (Mariana).

Mariana e suas colegas de trabalho se consideravam melhores que seus alunos em termos morais, servindo de modelo de conduta. No depoimento de Mariana isso ficou bastante claro. Para ela, o professor *“é modelo”; “é a liderança”; “tem que ter postura”; “tem que se mostrar*

diferente dos alunos”; “*não pode estar vestido ou se comportar como eles*”. Ao ter por tarefa principal a disciplinarização e moralização das crianças que, do seu ponto de vista, necessitavam passar por esse processo educativo, e ao se ver como modelo de conduta para seus alunos, destacou possuir uma importante missão a desempenhar, o que pode ser verificado no depoimento abaixo relacionado:

“Eu tenho assim o ideal de estar ali, podendo fazer a minha parte, podendo contribuir, então eu tenho orgulho dessa profissão.” (Mariana)

Essa percepção sobre o trabalho do professor era compartilhada por suas colegas de trabalho, compondo aspectos da cultura escolar. De acordo Mariana, sua missão não era apenas educar seus alunos, mas de certa forma dizia respeito a tornar o mundo melhor por meio da educação.

A questão da escola como espaço de moralização das crianças, no sentido de se aprender uma moral relacionada ao esforço individual, além da necessidade de “civilizar” os alunos, é aprendizado que ocorre nos momentos de socialização profissional, uma vez que compõe aspectos das crenças enraizadas no discurso pedagógico, conforme destacado em Pereira e Andrade (2006). Para a professora entrevistada nesta investigação, melhorar os alunos em termos morais fazia parte da missão a ela atribuída. Com essa pesquisa, foi possível evidenciar que as aprendizagens familiares de Mariana reforçavam esse aspecto da cultura escolar e das aprendizagens a serem realizadas nas escolas, uma vez que eram valores presentes em sua família de origem e ao mesmo tempo compartilhados pelo grupo, compondo aspectos dos valores práticos do magistério.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

A realização desta pesquisa aponta para a relevância de, ao se considerar os processos de socialização profissional, e dentre estes

os referidos aos professores em início de carreira, atentar para os processos de socialização familiar por eles vivenciados, uma vez que dizem respeito a aprendizagens de disposições para a ação que não apenas não são tocadas quando da formação inicial dos professores, como são reforçadas no exercício da docência. Nesse processo, aspectos da cultura escolar historicamente sedimentados e relacionados ao que se espera ver concretizado na escola, especialmente no que diz respeito às crianças das classes trabalhadoras são reforçados como, por exemplo, a disciplinarização e moralização dessas crianças, além de questões relacionadas à dominação feminina socialmente estabelecida.

Nos depoimentos colhidos para esta investigação foi possível detectar facetas das formas como a professora entrevistada percebia o exercício docente e afirmava realizar suas práticas a fim de concretizar o que entendia ser primordial no exercício de sua função. Para a professora, a disciplinarização e a moralização das crianças destacaram-se como o cerne do seu trabalho, momento em que deveria transformar seus alunos em pessoas melhores e mais civilizadas. Dessa forma, para a professora era importante ensinar aos alunos o esforço individual, a disciplina, regras relacionadas ao bom comportamento sexual, coisas que os alunos não possuem, mas ela sim. Essas questões, relacionadas ao que para Mariana era a essência das tarefas que deveriam ser desenvolvidas na escola, diziam respeito a disposições aprendidas no exercício docente, ao mesmo tempo em que compunham aspectos das aprendizagens realizadas em sua família de origem. Ao serem incorporadas, essas aprendizagens se constituíam em valores práticos referidos ao magistério, acionados em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B. e SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

- APPLE, M. Magistério e “trabalho feminino”. In: APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre/ RS: Artes Médicas, 1995, p. 53-73.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papirus, 2003a, p. 137- 156.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003b, p. 39-72.
- _____. História reificada e incorporada. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003c, p. 75-106.
- _____. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, 2009.
- BUENO, J. G. S. Apresentação. In: BUENO, J. G. S. (Org.) *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. Araraquara/ SP: JM Editora, 2002, p. 7-9.
- CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHAMON, M. *Trajatória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2005.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GOLLER, G. *A prática docente nas séries iniciais e seus determinantes*. Dissertação (Mestrado EM Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GIMENO, J. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor iniciante. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (Orgs.). *Situações Didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 99- 118.

- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, p.9-43, jan/jun 2001.
- KNOBLAUCH, A. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação; História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LOURO, G. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et. al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 77 – 84.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MARCELO, C. *Aprender a ensinar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E, 1991.
- MARIN, A. J. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 285-300.
- MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo: EDUNESP, 2004, p. 285 – 314.
- NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista/ SP: EDUSF, 2001.
- OLIVEIRA, L. P. A. *Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e não disciplinarização*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. Sobre tigres e homens: algumas observações sociológicas a respeito da formação humana. In: SOUZA, O.; LAMAR, A. R. (Orgs.). *Educação em perspectiva: interfaces para a interlocução*. Florianópolis: Insular, 2006, p. 207-224.
- PENNA, M. G. O. *Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.
- PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995 .

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.21, nº 73, p. 209-244, dez/ 2000.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992.

O PROFESSOR INICIANTE E A COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES EM DIREÇÃO A POLÍTICAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

MARIA LÚCIA SUZIGAN DRAGONE
LUCIANA MARIA GIOVANNI

INTRODUÇÃO

OS ESTUDOS ENVOLVENDO OS PROFESSORES E A SUA formação têm crescido significativamente, tanto na produção nacional (ANDRÉ et al., 1999; MARIN, BUENO, SAMPAIO, 2003; ANDRÉ, 2010), quanto na internacional (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 2009). Constituem um campo de estudo relativamente novo, com um número crescente de pesquisas, adotando abordagens e metodologias diferenciadas, evoluindo para novas questões e problemáticas. Nesse cenário, ora os diferentes enfoques coexistem, ora alguns predominam em detrimento de outros. André (2010), por exemplo, constata ter ocorrido uma mudança de foco na produção acadêmica brasileira acerca da formação docente: se nos anos 1990 predominavam estudos sobre processos de formação inicial, nos anos 2000, predominavam as pesquisas sobre identidade e profissionalização docente, enfatizando os professores e seus saberes. A esse respeito, a autora indaga: “(...) investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem?” (ANDRÉ, 2010, p. 176) indicando a importância de ir além, para entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas. Ou seja, é preciso investigar os processos de aprendizagem da docência e suas

consequências nas escolas e salas de aula e nas políticas a serem propostas para a formação, carreira e desenvolvimento profissional dos professores. Trata-se da transição das investigações sobre como formar o futuro professor para as pesquisas sobre como o professor aprende seu ofício, como se dá o processo de tornar-se professor (MARCELO, 1998). O foco passa a ser: que conhecimentos são necessários à prática docente? Como os professores articulam esses conhecimentos no exercício da profissão?

Nessa perspectiva, o estudo aqui apresentado vincula-se às pesquisas sobre aprender a ensinar, referenciadas teoricamente no que se convencionou denominar paradigma do pensamento do professor, considerando os diferentes momentos do processo de aprendizagem da docência. Trata-se de focalizar, dentre as dificuldades manifestas por professores iniciantes, a interação com os alunos por meio da comunicação oral, com foco nas formas de falar e utilizar a voz em sala de aula, concebidas como conhecimento relevante entre os saberes a serem adquiridos desde a formação inicial.

A comunicação oral utilizada na interação com os alunos é aqui considerada um dos fatores básicos que regem o trabalho do professor em sala de aula. Essa comunicação ocorre integrada à diversidade de fatores que interferem no trabalho docente, bem como às intercorrências multidimensionais presentes desde a formação inicial dos professores até os processos de gestão das ações educativas em sala de aula, referidas por Marin (2005). Neste contexto destaca-se a relevância das estratégias de comunicação oral eleitas pelo professor para contato com os alunos, que se encontram no âmago das interações em sala de aula, intrínsecas ao trabalho docente. Essas relações existentes entre a forma de comunicação utilizada pelo professor e o impacto nas relações com o aluno configuram-se como um dos elos importantes na promoção de contatos favorecedores da aproximação ou do distanciamento entre professor e aluno, na abertura ao diálogo e à troca de informações ou no estabelecimento de barreiras comunicativas tão negativas em sala de aula (DRAGONE, 2007),

associados à linguagem corporal do professor e às atitudes comunicativas como o olhar, a escuta do aluno, a intenção de promover um ambiente favorável ao diálogo.

Para tanto, este texto está organizado de forma a abordar, primeiramente, alguns aspectos teóricos e práticos que possam caracterizar o professor iniciante e as dificuldades presentes no início da docência, em seguida, são feitas algumas reflexões sobre a interação entre professor e alunos em sala de aula pautada pela comunicação oral e as relações entre as formas de falar e desempenho do professor, para, finalmente, considerar as políticas de apoio ao professor iniciante. São apresentadas releituras de alguns dados de pesquisa (DRAGONE, 2007), realizada por meio de questionários a 133 alunos concluintes de curso de formação de professores para as séries iniciais em nível superior (Pedagogia e Normal Superior) – submetidos a 30 horas de Curso de Extensão sobre Comunicação Oral em sala de aula – e por meio de observação de sala de aula de 03 dessas alunas, professoras iniciantes em exercício.

As fontes de apoio para esta discussão são textos que abordam o início da carreira docente (MARCELO e VAILLANT, 2009; PAPI e MARTINS, 2010), a linguagem e comunicação oral no desenvolvimento humano (PITTAM, 1994; VIGOTSKY, 2000; AGUIAR e SOARES, 2008;), a comunicação oral do professor em sala de aula (GIOVANNI, 1996; TARDIF e LESSARD, 2005; DRAGONE, 2006 e 2007), um relatório sobre pesquisas desenvolvidas em pós-graduação sobre condições de trabalho e saúde de professores da educação básica no Brasil (LEITE e SOUZA, 2007) e um estudo sobre o estado da arte em relação às políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil (ANDRÉ, 2012). Pretende-se estabelecer relações que possam fortalecer a relevância da comunicação oral em sala de aula como habilidade a ser trabalhada na formação inicial do professor. Além disso, este texto defende a necessidade de uma formação cujo foco seja a indagação e a reflexão sobre a prática profissional e sobre os conhecimentos de base necessários ao exercício da docência

(MARCELO e VAILLANT, 2009; ZEICHNER, 2008; SHULMAN, 2005). Deste modo, entende-se que adquirir conhecimentos e habilidades específicas de ensino é condição necessária, mas não suficiente para a formação dos professores. Ou seja, uma formação inicial preocupada apenas com o quê e como ensinar e com o desenvolvimento de habilidades levaria a uma visão fragmentada do ensino, negligenciando a compreensão teórica e global do ato de ensinar e suas consequências para a aprendizagem dos alunos.

O PROFESSOR INICIANTE

Consideraremos para nossa discussão os professores iniciantes vindos diretamente da graduação, ou seja, jovens profissionais recém-graduados, que trazem consigo histórias de vida e valores pessoais diversificados, nem sempre correspondentes aos valores que encontrarão nas salas de aula, e com formação acadêmica básica oferecida pelos cursos de graduação – licenciaturas – com experiência prática em geral limitada aos estágios de observação e de atuação (nem sempre supervisionada) em sala de aula. É fato que os primeiros passos independentes desse jovem profissional são marcados pela exposição a uma realidade das escolas, muitas vezes inesperada e desafiadora – a que se convencionou chamar “*choque da realidade*” (VEENMAN, 1988).

Papi e Martins (2010) realizaram um balanço das investigações sobre professores iniciantes apresentadas ou publicadas entre 2000 e 2007, destacando a referência a ações de formação voltadas para esse profissional. Analisam que o jovem ao sair da graduação tem necessidade de manter uma “postura de professor”, de resgatar o conhecimento adquirido durante sua vida pessoal e acadêmica, de trabalhar sua capacidade de adaptação e de resolução de problemas, além de procurar se adaptar às práticas exigidas pela escola, nem sempre em acordo com o conhecimento pedagógico aprendido na graduação e

quase sempre sem apoio formativo complementar. É inegável que a formação do professor inicia-se desde suas experiências pessoais com professores no decorrer de sua escolaridade básica, passando pelos cursos de graduação, pela prática apresentada ao aluno em atividades formais acadêmicas, seguindo na prática como professor iniciante na carreira e atingindo a chamada formação permanente, planejada pelas instituições e redes de ensino em que irá atuar (PAPI e MARTINS, 2010). São formas e momentos variados de formação que, embora não constituam uma sequência linear de experiências, nem sejam interferências formativas absolutas, mas relativas, acabam por transformar o jovem profissional e se constituir num patamar de conhecimentos e habilidades que é singular, isto é, depende da relação que cada professor estabelece com seu processo de formação profissional.

Neste texto interessa-nos como o professor iniciante supera suas primeiras barreiras no processo de comunicação com seus alunos. As reações para superação das dificuldades podem ser variadas. Enquanto alguns jovens buscam formas criativas e inovadoras, tentando contornar os problemas e construindo novas possibilidades de atuação, outros se submetem às condições impostas para o exercício da profissão sem questionamento e favorecendo a própria insatisfação com o trabalho. Na verdade, o ato de ensinar expõe o/a jovem professor/a à resignificação constante de seu trabalho – ele, professor e seus alunos modificam-se no mesmo ato. Os vínculos necessários para a atividade docente não são espontâneos, mas construídos e podem ser bloqueados pelo jogo de interdições formais próprio da organização escolar e das exigências que caracterizam o trabalho docente.

A prática aprendida pelos/as jovens professores/as é repleta de significados atribuídos durante sua escolaridade básica e sua formação profissional, reproduzindo bases sociais presentes nos processos de mediação, de pensamento e de linguagem intrínsecos na fala de seus professores e refletidas em sala de aula (AGUIAR

e SOARES, 2008). Seguindo esse raciocínio pode-se considerar o quão importante seria contemplar o aluno futuro professor, já no processo de formação inicial, com conhecimento sobre as questões de mediação e de interação com os alunos, visto serem elas o centro organizador das relações humanas, segundo Aguiar e Soares (2008) baseadas em premissas de Vigotsky (2000). Isso é especialmente verdade quando se considera o paradigma do pensamento do professor, segundo o qual há que se considerar: a) que o professor é um profissional que pensa, sabe o que faz e porque o faz; b) cuja ação é dirigida por seus pensamentos e relações interativas – daí a importância de se estudar as condições de interação entre os professores e seus alunos, já que, conhecendo-as, podem-se prever tendências de ação, (uma vez que não há linearidade entre pensamento e ação) e c) que há necessidade de métodos de pesquisa capazes de acessar o pensamento do professor, indagando-o acerca dos porquês de suas ações.

A esse respeito, para Shulman (2005) há um conhecimento de base para o ensino que os professores deveriam dominar e que inclui conhecimentos: do conteúdo; didático geral; do currículo; conhecimento didático do conteúdo; dos alunos e suas características; dos contextos e dos fins educativos. No entanto, a discussão sobre os conteúdos e as fontes desse conhecimento de base não aparece nos discursos oficiais e nos currículos de formação. Ainda segundo Shulman (2005), estes diferentes componentes do conhecimento profissional do professor decorrem de quatro fontes principais: a) a formação acadêmica; b) os materiais, recursos e o contexto educativo; c) o acesso e reflexão sobre as investigações já produzidas sobre os processos de ensino e aprendizagem; e d) os saberes que advêm da experiência da prática.

Sendo assim, se considerarmos que o conhecimento não é estático, mas está sempre em processo de mudança, parece essencial que os jovens professores adquiram a capacidade para adquirir novos conhecimentos durante toda a carreira profissional e aprendam como comunicá-los aos diferentes tipos de alunos.

INTERAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNOS E A COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA

Para abordar as interações em sala de aula há necessidade de, preliminarmente, nos referirmos à situação de ensinar e aprender, que é dinâmica, intencional e realizada de modo a suprir a diversidade de cada classe e de cada momento. Na realidade compõem-se por interações em formato de atividades comunicativas que estabelecem permutas reconhecidas e partilhadas entre professor e alunos (TARDIF e LESSARD, 2005), que surgem pela observação ativa do professor das reações, por parte dos alunos, da concentração, satisfação ou não e aceitação ou rejeição das atividades propostas por esses mesmos alunos. Trata-se de uma habilidade comunicativa do professor, passível de ser aprendida e exercitada.

A construção do conhecimento em sala de aula depende do contato que os alunos realizam com as atividades propostas pelo professor em cada etapa da aula (que vão desde a construção dos motivos para a ação de aprender, passando pela realização das ações para a aprendizagem, até o momento de falar e refletir sobre tais ações e expressar o conhecimento construído, conforme GIOVANNI (1996) e, em geral, espera-se que o professor consiga a aproximação com o aluno por meio de processos de interação, habitualmente realizados com a comunicação oral. Trata-se, assim, de relações de mediação humana que se processam por comunicação oral. Esta, por sua vez, contém a linguagem humana, expressão da consciência e do pensamento, elo do desenvolvimento humano e da transmissão de informação e com a qual se estabelecem as relações entre as pessoas (VIGOTSKY, 2000).

Aguiar e Soares (2008) colocam a mediação como centro organizador das relações humanas, presente na consolidação do pensamento permeado pela emoção e diversificado segundo contextos. A transformação do outro surge pelo aprendizado e suas significações, históricas e sociais, tornando possível a transformação do contexto e das pessoas que o cercam. Nessa

roda de transformação, as atividades novas que satisfaçam as necessidades dos sujeitos são sempre marcadas por significados que impulsionam para novas necessidades e novos motivos para aprender, ou seja, para transformar-se pela aprendizagem. Pode-se então pressupor que as formas de falar, associadas ao contexto sociocultural permeiam as relações humanas. Conduzem a compreensão de que a mediação é essencial para que se estabeleçam processos de transformação humana, sobretudo no campo educacional. Mediação que ocorre com a carga emocional das palavras faladas, da revelação do conteúdo indissociável do significado e da manifestação do pensamento pela palavra falada.

Tais aspectos emocionais da mensagem oral encontram-se tanto nas funções escolhidas para a fala, quanto no impacto causado pela forma de falar do falante conforme demarcado por Pittam (1994). Para esse autor constam entre as funções da fala, o objetivo, as atitudes atreladas ao sentimento envolvido pelo contexto e a identidade do falante refletida em suas formas de falar; e entre as variações constam a fala e a voz, relacionadas histórico, social e culturalmente à aceitação ou rejeição do ouvinte, como por exemplo, o grito, as vozes extremamente agudas, a voz mais agravada e suave, as pausas na fala, a entonação, oferecendo destaques aos aspectos de maior necessidade no contexto comunicativo. A carga emocional presente nessas variáveis pode interferir positiva ou negativamente no contato com o aluno. Dragone (2006) em estudo sobre as recordações dessa carga emocional e impacto por professores atuais, relembrando falas de seus antigos professores, constata, surpreendentemente, que 44,6% dos 552 educadores participantes do estudo tiveram lembranças desses aspectos relacionados a dois professores (a maioria deles das séries iniciais e do ensino fundamental), que somente 5,2% não tiveram nenhuma recordação e os demais chegaram a se recordar de impactos provindos de até sete professores. É fato, então, que a comunicação oral do professor é marcante, a ponto de ficar na memória muitos anos após o contato nos bancos escolares, com impactos negativos e positivos presentes em semelhantes ocorrências.

INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA

Segundo Marcelo (1998) a experiência de entrada na profissão docente pode ser vivida como fácil ou difícil. Os professores que se referem a essa experiência como uma etapa fácil mantêm interações positivas com os alunos, domínio do ensino e entusiasmo pelo trabalho. Aqueles que a veem como uma situação negativa associam-na a excesso de trabalho, ansiedade, dificuldades de comunicação com os alunos, falta de tempo e condições de trabalho e sentimento de isolamento. Nas palavras desse autor: “(...) os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem” (MARCELO, 1998, p. 63). Em artigo específico sobre a inserção na carreira docente, Marcelo (2009) afirma que os professores novos têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. O problema é que devem fazê-lo assumindo as mesmas responsabilidades dos professores mais experientes e sem nenhuma condição especial que lhes permita ou facilite o aprendizado. Ainda de acordo com Marcelo (2009) esse período de inserção representa não somente um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, mas também de apropriação da cultura docente e de adaptação ao ambiente escolar, por isso para o autor, os programas de inserção profissional docente precisam de três condições para atingir seus objetivos: um conceito de ensino e de formação; uma seleção de conhecimentos considerados adequados e necessários ao professor iniciante e estratégias formativas que facilitem a aquisição desses conhecimentos pelos iniciantes.

No Brasil, no entanto, tais programas são raros. Mirisola (2012), em estudo no qual analisa a produção acadêmica sobre a inserção profissional docente no Brasil nos últimos 20 anos revela que existem poucas iniciativas dessa natureza no país, principalmente ações institucionalizadas ou programas inseridos nas políticas

públicas de educação. O que se encontra são ações pontuais, como programas e/ou ações de inserção profissional docente, ligados a projetos de pesquisa em Universidades, além de iniciativas isoladas de acompanhamento e avaliação de professores iniciantes em estágio probatório. A pesquisa dessa autora destaca ainda a experiência de inserção profissional docente implantada pelo governo do Estado de São Paulo no quadriênio 2006 – 2010, com a criação da “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) levando em conta que, essa experiência não só responde a uma demanda atestada pela literatura, como decorre da necessidade de controle, pelo Estado, da identidade e do desempenho dos professores em nome da “qualidade do ensino”. Segundo a autora, o “Curso de Ingressantes” concebe a função docente como um trabalho técnico, a ser realizado com eficiência e economia de tempo, a fim de alcançar objetivos que possam ser medidos em números – o que evidencia sua ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que promove o acolhimento do ingressante, tende à padronização da atuação docente.

Assim, o que de fato se constata em estudos sobre inserção profissional docente são casos descritos como “situações de sofrimento profissional”. Por exemplo, um estudo bibliográfico, desenvolvido para a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho, a FUNDACENTRO, traçou o estado da arte de pesquisas em diferentes áreas de pós-graduação brasileiras sobre condições de trabalho e de saúde de professores no Brasil e encontra-se publicado no relatório *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil* (LEITE e SOUZA, 2007). Os autores retomam, inicialmente, algumas análises históricas sobre as condições de trabalho com o advento do capitalismo segundo Marx. Abordam em seguida, as condições de trabalho, as doenças ocupacionais e o sofrimento do trabalhador da educação na transformação para o trabalho, bem como focalizam o conceito de *mal-estar docente* introduzido por Esteve em 1999, como um marco para o estabelecimento de discussões sobre

as condições do trabalho do professor. Fica bastante claro nesse relatório que a dimensão do sofrimento profissional ocorre muitas vezes pelo esforço de transformação para adaptação ao trabalho entre professores, tanto de caráter individual, quanto de natureza coletiva, buscando melhores condições para preservar a saúde, mesmo em condições difíceis de organização do trabalho. Assim, o mal-estar docente configura-se como os efeitos, no professor, permanentes e negativos, decorrentes de aspectos inerentes à ação do professor em sala de aula ou às condições de seu trabalho em geral.

Nessa mesma perspectiva, Leite e Souza (2007) reforçam que, dependente das formas de superação ou não das dificuldades iniciais, ocorrem os sinais de sofrimento profissional frente ao investimento afetivo e cognitivo em maior ou menor grau, com retorno incerto em relação ao sucesso no ato de ensinar e nas relações entre professor e alunos. Percebe-se, segundo os autores, que os jovens professores dividem-se na forma de enfrentamento das novas situações, alguns buscam formas criativas e inovadoras de exercer seu trabalho e contornar as limitações e as barreiras encontradas, outros se entregam às condições encontradas e acabam por desanimar, faltar excessivamente ao trabalho e, ao final, abandonam o cargo conquistado. Segue-se o sofrimento social e psíquico, principalmente quando os jovens professores percebem que todo o esforço afetivo, emocional e cognitivo não tem retorno visível e imediato, ou que, quando ocorre, é de difícil constatação. Nesse contexto, a comunicação oral do professor em sala de aula aparece frequentemente em alta demanda, nem sempre com opções que favoreçam a relação com os alunos. Trata-se de um contexto de risco para o processo ensino-aprendizagem a ser estabelecido. Diretamente relacionada a esses fatores pode ocorrer a redução da participação ou limitação real de realização das atividades profissionais e do aprendizado da profissão. Tais limitações prejudicam o desenvolvimento do trabalho do professor e, por diversas vezes, terminam por levar a afastamentos das funções ou ao abandono da profissão (LEITE e SOUZA, 2007).

Assim, o jovem professor, recém-saído dos bancos da graduação, é inserido na atividade profissional para iniciar o chamado aprendizado no exercício da profissão. Com certeza muitas dificuldades a serem superadas foram abordadas na graduação, no entanto, ser responsável pelas decisões a serem tomadas para superar cada obstáculo é algo muito diferente e gerador de estresse. Habitualmente ele também assume suas funções profissionais sem preparo sobre como proceder em situações de grande demanda do processo comunicativo oral em sala de aula, pois são poucos os cursos de graduação em Pedagogia que já conseguiram implantar disciplinas voltadas para comunicação oral em sala de aula, com o objetivo de oferecer embasamento teórico e prático sobre este recurso de trabalho na docência. O recém-graduado segue para o exercício profissional encontrando condições ainda não conhecidas por ele, geradoras de estresse e insegurança.

ALGUNS DADOS DA REALIDADE SOBRE INTERAÇÕES E COMUNICAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA

Os dados aqui apresentados decorrem das respostas a um questionário sobre comunicação oral em sala de aula de 133 alunas concluintes de cursos de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – Pedagogia e Normal Superior – de duas universidades (uma pública e outra particular) de uma cidade média do interior do estado de São Paulo. Todas as 133 alunas foram previamente submetidas a Curso de Extensão sobre “Comunicação em sala de aula”. Os dados decorrem ainda da observação em sala de aula de 03 dessas 133 alunas, que já eram professoras iniciantes em exercício nos anos iniciais da escola básica. Os dados foram colhidos nos anos de 2005 e 2006 (DRAGONE, 2007).

As respostas aos questionários indicaram que o conceito sobre a relevância da comunicação oral no exercício da docência já está

enraizado na cultura dessas alunas – professoras concluintes – do curso de formação profissional para o magistério, permitindo que se suponha que, se essas alunas compreendem tal fato, isso é porque seus professores formadores já transmitem este valor em seus cursos. Encontramos 97,7% dos alunos respondentes afirmando que a comunicação oral é importante na sua futura atuação – resultados semelhantes aos encontrados em entrevistas com professores experientes em exercício (DRAGONE, 2000), quando 50% das referências aos papéis da comunicação oral no trabalho docente foram para o papel de recurso didático.

Os dados obtidos na observação em sala de aula referem-se a subdivisões dos momentos da aula: a) Motivação para as ações a serem realizadas para aprender; b) Ações para aprender e c) Ações para expressão do conhecimento, estabelecidas por Giovanni (1996). Foram identificados os seguintes problemas relacionados a esses momentos na observação de aulas das 03 alunas concluintes dos cursos, já em início na profissão: falta de comportamento pedagógico adequado; preocupação com o fazer e o desconhecimento sobre como fazer; não percepção de oportunidades oferecidas pelos alunos durante as aulas para ampliar o conhecimento ou contextualizá-lo; manutenção excessiva da rotina das aulas; orientações muito individualizadas e desatenção ao coletivo da classe; além de conhecimento limitado sobre o conteúdo a ser abordado na aula, mantendo as explicações também muito limitadas e superficiais.

As observações relativas a ser professora mais falante ou mais calada não significaram diferenças para melhor ou pior na interação com os alunos. As falas das professoras iniciantes observadas limitaram-se a repetir indagações ou explicações, sem oferecer contra respostas para ampliar o conhecimento dos alunos em sala de aula. Por diversas vezes, em distintas situações, constatou-se a dificuldade das professoras em assumirem a direção do processo de ensinar e aprender. No entanto, cada professora revelou traços singulares de atuação, oferecendo à aula marcas específicas: vibração semelhante a de seus alunos; entonação de voz variada;

tentativa de cumprir à risca o planejado; poder de organizar e manter a rotina da aula; distanciamento dos acontecimentos sem perder o controle da classe; ensinar individualmente sem cansar de repetir e de incentivar os acertos.

Finalmente, em seus depoimentos específicos (nos questionários e durante a observação das aulas) pode-se ainda constatar que os alunos/as mestres sujeitos desta pesquisa (DRAGONE, 2007) deixam clara a necessidade de apoios diversos ao projetarem seu ingresso na profissão, em especial no que tange às interações e formas de comunicação com os alunos, ainda que vinculadas a preocupações com a disciplina em classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a literatura quanto os dados apresentados demonstram a relevância de uma abordagem mais direta sobre a comunicação oral em sala de aula durante a formação de professores, seja inicial ou continuada, favorecendo o contato com o aluno e facilitando as estratégias de ensinar e aprender. Assim, entende-se que o conhecimento dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes permite reunir um conjunto precioso de informações para a melhoria e a renovação de programas de formação, de supervisão e de inserção profissional.

Sabe-se que o professor iniciante tem sido foco da atenção de políticas educacionais e de gestores, o que já resultou em elaboração de uma política de acolhimento para propiciar formas mais rápidas de adaptação desse jovem profissional à escola e à rede de ensino. Há relatos, desde o início dos anos 2000, de implantação da chamada residência pedagógica para professores de ensino fundamental. A pesquisa recente de André (2012), por exemplo, descreve e analisa políticas formuladas para atender professores iniciantes e auxiliar a inserção na docência em diversas localidades do país. Os dados obtidos revelam que as implantações desse

tipo de formação têm tanto pontos promissores, quanto pontos que ainda merecem estudos e reformulações. Percebe-se que há receptividade por parte dos gestores em relação à implantação de programas para professores iniciantes – fato que demonstra uma necessidade sentida no contexto escolar.

As propostas existentes têm procurado atender às necessidades locais, porém, há recomendação de que não fiquem esquecidos os princípios básicos de formação relacionados às atribuições do exercício profissional, dentro de normas previamente estabelecidas, para que as ações não se tornem “dispersas, informais e descontínuas”. Uma preocupação se refere à estruturação da avaliação dessa formação para abranger o conhecimento relacionado à prática, sem empobrecimento das avaliações objetivas e sem esvaziá-las de discussões sobre parâmetros que configuram o “bom ensino”. Outra questão é a referente à formação dos formadores para cumprir a tarefa de mentores, que ainda precisa de estudo e discussão institucional para evitar relações informais, trabalho voluntário e, conseqüentemente, enfraquecimento profissional.

Assim, ainda há aspectos a serem definidos, por professores e sociedade civil, na busca de formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes no exercício profissional. Pode-se perceber que o objetivo principal das ações nessa direção tem sido a implantação de medidas para superação das dificuldades dos professores iniciantes que precisam, ao mesmo tempo, aprender a ensinar e ensinar para aprender (MARCELO, 2009). A esse respeito, alguns níveis de ação são assinalados: treinamento do jovem professor, suporte e acompanhamento; abordagem do estresse de conhecer o ambiente de trabalho e os alunos; entender o currículo em uso na escola, planejamento das aulas, desenvolvimento da identidade profissional, conhecimento de estratégias didáticas, conhecimento sobre políticas e administração escolar e reflexões sobre a qualidade de ensino.

Segundo Mirisola (2012), tais programas podem sim, melhorar a atuação dos ingressantes, aumentando suas possibilidades de permanência na carreira e promovendo seu bem estar pessoal e

profissional, assim como podem satisfazer os requisitos formais necessários à iniciação profissional e à transmissão da cultura das escolas e do sistema aos profissionais ingressantes. No entanto, alerta a autora, esses mesmos programas não são a panaceia para todas as necessidades dos sistemas de ensino. Não se pode esperar que eles resolvam problemas estruturais como os baixos salários, o desprestígio da profissão e da carreira, o deslocamento constante de professores pelas escolas, a sobrecarga de trabalho, as classes lotadas e um ambiente escolar nocivo à aprendizagem.

Há ainda necessidade de muitos estudos que definam efetivamente quais conteúdos devem ser privilegiados nesses programas, para que, efetivamente, possam oferecer bases teóricas e práticas auxiliares à ação do professor iniciante em sala de aula, em especial as ações interativas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE). Maringá-Pr: UEM-Pr, v. 12, n.1, janeiro/junho 2008, p. 221-234.
- ANDRÉ, M. E. D. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, 2012.
- _____ et. al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, vol.20, p. 301-309, 1999.
- _____ Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez 2010.
- DRAGONE, M. L. S. *Voz do Professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP/FCL, Araraquara-SP, 2000.
- _____ Vozes do ensino recordadas por educadores. In: *Congresso Internacional de Educação Escolar – Necessidades Emergentes da Sociedade do conhecimento para formação do professor: Mitos e Desafios*. UNESP/FCL, Araraquara-SP, 2006.

- DRAGONE, M. L. S. O despertar da relação consciente da voz na formação inicial do professor. Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESO/FCL, Araraquara-SP, 2007.
- GIOVANNI, L. M. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e consequências para a aprendizagem. In: MICOTTI, M. C. O. (Org.). *Alfabetização: estudos e pesquisas*. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 79-88.
- LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. *Condições do trabalho e repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil – estado da arte*. Campinas: UNICAMP, 2007.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas-SP, n. 9, p. 51-75, 1998.
- _____ Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada, v.13, n.1, p. 1-25, 2009.
- _____ VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente*. Cómo se aprende a enseñar? Madrid-Es: Narcea Ediciones, 2009.
- MARIN, A.J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, A. J. (Coord.) *Didática e trabalho docente*. Araraquara: JM, 2005, p.23-43.
- MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan-abr/2003.
- MIRISOLA, C. D. *Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a Escola de Formação e o Curso para professores ingressantes da SEE/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC, São Paulo, 2012.
- PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, v.26, n.03, p.39-56, 2010.
- PITTAM, J. Voice in Social Interaction: an interdisciplinary approach. *Language and language behaviors*, Thousand Oaks-CA, Sage Publication, v. 5, 1994. 198 p.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum e formación del profesorado*. Granada-Es: UGr, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1

- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- VEENMAN, S. El proceso de llenar a ser profesor: análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago./2008.
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte-MG, v. 01, n. 01, ago./dez., p. 13-40.

DA ABSOLUTA NECESSIDADE DE MANEJAR A CLASSE PARA QUE O MANEJO DO ENSINO ACONTEÇA

ALDA JUNQUEIRA MARIN
FERNANDA OLIVEIRA COSTA GOMES

INTRODUÇÃO

OS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES, em geral, tomam esse foco com variações, mas vão direto ao ponto relatando as dificuldades enfrentadas, como vários dos que estão neste livro. Uma das pesquisas mais citadas nessa área, a de Veenman (1984), aponta, dentre os vinte e quatro problemas mais citados, a obtenção de disciplina em primeiro lugar como o de maior incidência dentre os percebidos pelos professores iniciantes. Em um texto americano organizado por Kline (1971) encontramos uma pergunta de um professor que assim se expressa:

Alguns estudantes são tão antissociais e disruptivos em seu comportamento escolar que eu às vezes pareço gastar 95% de meu tempo e esforço em controlá-los quando eles usualmente representam não mais do que 5% da população que eu suponho estar ajudando. Há alguma ajuda possível para compreender tais estudantes e talvez aguentá-los? (p. 293).

Há uma resposta do autor encaminhando para leituras, o que não vem ao caso apontar aqui, mas parece haver, nessa pergunta, a representatividade de angústias de muitos professores, desde longo tempo.

No Brasil, desde 1983, igualmente, temos dados de pesquisa sobre os problemas enfrentados pelos professores, dentre os quais

a existência de falta de atenção dos alunos para as orientações de tarefas e alunos desinteressados pelas atividades relacionando sempre com questões de aprendizagem, rendimento e memorização (FELDENS, OTT e MORAES, 1983).

Entretanto, em algumas pesquisas que, aparentemente, não se referem aos temas aqui abordados, encontramos informações às quais importa dar algum destaque. Um desses casos é um estudo divulgado na década de 1950 no qual Becker, em um artigo originário de 1952, mas republicado em versão francesa em 1971, relata dados de variações na relação pedagógica em escolas segundo a origem social dos alunos. O autor traz, em seu artigo, diversas informações a partir de depoimentos de professores americanos jovens que se reportam a problemas do que ele denomina de adaptação aos alunos organizando as informações em três blocos: o ensino propriamente dito; a disciplina e aceitabilidade moral dos alunos pelos professores. Analisa tais problemas estabelecendo relações com o que os professores designaram grupo inferior, grupo superior e grupo médio, referindo-se a características de estratificação social dos alunos. Deixando de lado tais relações, que não vêm ao caso neste estudo aqui relatado, consideramos que dois desses problemas estão muito presentes nos dados que foram obtidos nesta pesquisa com prevalência do segundo sobre o primeiro pelas consequências aqui relatadas a partir do contexto em que ocorreu a coleta das informações e do estudo mais completo (GOMES, 2014).

Assim, este capítulo apresenta sucintamente os conceitos e princípios utilizados para esta análise e, na sequência, alguns dados de uma pesquisa realizada em escola pública com sala de aula frequentada por crianças de 6 anos em seu primeiro ano escolar.

SINTETIZANDO ALGUMAS BASES

O conceito mais utilizado nos estudos sobre professores iniciantes, e que também constituiu base para este capítulo, é o de Huberman

(1992). Foram utilizados os conceitos de choque da realidade e descoberta. De acordo com esse autor, ambos os conceitos permitem compreender situações que podem se apresentar na fase inicial da carreira docente. O período inicial da carreira é o momento de descoberta da profissão. Segundo ele, a fase de descoberta é o momento em que o professor se sente parte de grupo profissional, se vê numa situação de responsabilidade. É essa fase da descoberta que faz com que o professor suporte o choque da realidade. A definição desse autor para o choque da realidade consiste na afirmação de que, ao iniciar a carreira, o professor pode perceber um distanciamento entre o ideal e o real, ou seja, as dificuldades encontradas no exercício da docência podem ser tão frustrantes que o professor sofre um choque ao perceber que a realidade da sua profissão é muito mais difícil do que era esperado. Esse choque pode causar um grande desconforto no professor iniciante, podendo até mesmo levá-lo à desistência da profissão.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa foram também selecionados os conceitos de manejo ou controle de classe e manejo do ensino. Alexander (1971) conceitua o manejo como um dos principais elementos englobando os registros e organização do ensino. Aponta tais tarefas como centrais para a tomada de todas as decisões administrativas e a organização como similar à logística para o efetivo funcionamento do trabalho escolar. Inclui nessa lista de tarefas: o cuidado com o ambiente para a aprendizagem preparando antecipadamente aspectos do planejar, esquematizar, pensar sobre aspectos físicos e emocionais, sobre a movimentação dos estudantes e materiais. Quando se trata de professores iniciantes na profissão, ou na escola, a autora descreve com mais detalhes em que consiste tal preparo. Inclui: a familiaridade meticulosa com a região e a escola; estudo de documentação e todas as formas de registro. Isso inclui ter uma relação de todos os recursos da escola e aprender a solicitá-los. Além disso, acrescenta a meticulosidade de atenção com as políticas da escola, preparo da sala de aula, as cenas para o trabalho instrucional. Diz ela: “A capacidade de organização do pensamento é vital e é o resultado de um programa

de auto orientação” (p. 178). Segundo a autora ainda há que se ter clareza quanto ao ambiente físico concebido como estrutura para a aprendizagem, o que pode impedir ou promover tal resultado, devendo estar sob controle. Tudo deve ser manejado (temperatura, luz, materiais entre outros aspectos). Para tanto, tudo isso tem que ser preparado e pensado incluindo o modo de distribuir os alunos na sala, bem como cuidar da voz, da distribuição dos silêncios e dos momentos de debate ou de conversa e descontração. Ou seja: a condição de planejar e esquematizar rotinas, também para momentos em que a estrutura falha, para materiais com problemas recorrentes; interrupções de tempo e temperatura (chuva, frio ou calor); faltas do professor. Se esses e outros aspectos da vida diária forem previstos, ainda que possam se alterar, em sala de aula o professor pode ter todo o tempo para o ensino.

Em outro capítulo do mesmo livro, Gnagey (1971) traz considerações sobre disciplina e o manejo da turma a partir de amplo levantamento de dados de pesquisa. Duas faces desse tópico são apresentados: a face negativa em que a busca da disciplina é usada pelo como punição e a face positiva em que ela é usada como comportamento apropriado para ampliar a aprendizagem dos alunos.

Segundo o autor, para o manejo da classe nesse tema particular, na perspectiva da segunda atitude, são necessárias dez ações: construção de uma relação de regras claras e funcionais que os estudantes compreendam; focalização mais sobre os estudantes que estão se comportando do que sobre os que quebram as regras; organização do programa de modo que qualquer estudante possa obter aprovação e privilégios se aprender e se comportar; fazer reprimendas claras e firmes quando forem necessárias; ter certeza de que quando for necessária uma punição, ela seja para o aluno voltar atrás na atitude mais do que de castigo; planejamento cuidadoso das transições para que sejam suaves e esperadas; uso de variações no ensino para que se mantenham ótimas a atenção e motivação; cuide para que as lições progridam rápido o bastante para manter os estudantes alertas e interessados; estabelecimento

de procedimentos eficientes para tratar de assuntos rotineiros; manutenção de pistas do progresso sobre a matéria que a classe faz de modo que o professor tenha sentimento de realização também.

Os conceitos de *habitus* e capital cultural escolar que encontramos em Bourdieu (1983, 2001), foram utilizados para identificar se essas disposições estariam presentes e influenciariam a conduta da professora participante da pesquisa. Tais disposições atuam de modo a que cada agente tenha certos modos de perceber, atuar e sentir na vida como um todo e em cada situação particular. Temos, portanto, certas disposições que também marcam a função docente enquanto outras não são mobilizadas para a vida escolar. Já o conceito de capital cultural escolar foi utilizado para identificar conhecimentos dos professores obtidos durante a formação, pois para ensinar seus alunos é necessário que os professores tenham domínio sobre os conteúdos e aspectos didáticos para que o ensino e a aprendizagem sejam efetivados.

A questão central que norteou a pesquisa consiste na seguinte pergunta: quais são as dificuldades enfrentadas por uma professora iniciante em uma série inicial do ensino fundamental que atende crianças de 6 anos no que se refere a alguns aspectos do trabalho de ensinar? Neste relato são desdobradas algumas questões secundárias: que dificuldades a professora enfrenta com o manejo da classe? Que dificuldades enfrenta com o manejo do ensino propriamente dito?

A PESQUISA

A pesquisa relata, então, de modo sintético, essas que parecem ser as principais dificuldades dos professores iniciantes no exercício do trabalho docente em sala de aula em todos os níveis de ensino e, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos.

PROCEDIMENTOS E SUJEITO

Para buscar respostas a essas perguntas foram elaborados quatro instrumentos de pesquisa: a entrevista, o questionário com escala, o questionário *online* e observação em sala de aula. Participaram da pesquisa integral quatro professores do ensino fundamental I, sendo uma professora da rede estadual de ensino e três professores da rede municipal da cidade de São Paulo. Desses, dois são professores iniciantes e dois são professores mais experientes que se manifestaram sobre suas dificuldades iniciais. Neste relato, entretanto, focaliza-se a professora da rede estadual que recebeu o nome fictício de Andressa.

Andressa participou da pesquisa aceitando a presença da pesquisadora em sua sala de aula, também respondeu ao questionário com escala e concedeu uma entrevista. Ela estava em seu primeiro ano de trabalho como professora e assumiu uma classe de 1º ano do ensino fundamental I, na rede estadual de ensino. Ela cursou todo o ensino básico, na rede pública de ensino na cidade de São Paulo. Formou-se em Pedagogia em uma instituição de ensino superior particular. Após a graduação continuou seus estudos em um curso de “Especialização em Alfabetização e Letramento”. A formação escolar no ensino básico dessa professora foi permeada por dificuldades de aprendizagem, e por esse motivo ela revelou que sentia um desconforto com relação ao ambiente escolar e aos seus estudos durante o período de sua formação na educação básica. Segundo ela, a formação adquirida na educação básica não foi suficiente, deixando-a insegura e insatisfeita. As dificuldades de aprendizagem, somadas às dificuldades econômicas enfrentadas por sua família, fizeram com que ela optasse por trabalhar e, conseqüentemente, desistiu de seus estudos quando cursava o 1º ano do colegial (atual ensino médio). Voltou a estudar muitos anos mais tarde, depois de casada e com um filho pequeno. Cursou supletivo cumprindo o 2º e 3º anos do ensino médio em um ano letivo. Durante alguns anos

trabalhou em uma clínica médica. Depois de cinco anos optou pelo curso de Pedagogia e entrou na faculdade. Esperava com isso “*ter uma vida melhor*”. Além da graduação a professora Andressa se especializou em Alfabetização e Letramento. Após terminar esses cursos a professora relatou que acreditava estar preparada para iniciar a carreira docente, mas a realidade não correspondeu às suas expectativas.

ALGUNS RESULTADOS

Para este capítulo foram selecionados alguns excertos que são significativos para o que se apresentou anteriormente. Os relatos da professora Andressa possibilitaram perceber que os primeiros momentos na profissão foram de alegria por estar na situação de responsabilidade, de finalmente ter a sua sala, seus alunos, poder sentir-se colega num determinado grupo profissional. Considerando as dificuldades pessoais que Andressa enfrentou na sua história, estar na sala de aula como professora, portanto como uma profissional formada no ensino superior, significava uma conquista grandiosa. Verificasse, neste relato, a descoberta da profissão, o sentimento de pertença a um grupo profissional e seu valor social, conforme conceitua Huberman (1992).

Andressa também relatou que considerava estar preparada, mas a realidade e as situações da sala de aula não corresponderam às suas expectativas :

“Eu pensei que eu estava preparada para aplicar tudo aquilo que eu aprendi na Pós-graduação (especialização em Alfabetização e Letramento), que eu ia conseguir aplicar dentro da sala de aula. O curso fala muito do letramento, da oralidade, desta troca com o aluno, mas por conta da indisciplina você não consegue. (Professora Andressa)

Embora o sentimento da professora Andressa no início da carreira fosse de realização por ter conseguido concretizar um sonho, ela percebeu que a realidade da profissão não era o que ela esperava o que ocasionou o choque da realidade, conforme relatam Veenman (1984) e Huberman (1992) diante do cotejo entre o idealizado e a realidade. Ela relata em vários momentos a desilusão por perceber certa distância entre o que foi ensinado na faculdade com a real situação da escola. Outras pesquisas brasileiras relatam tal fato, como a de Palomino (2009) e de alguns capítulos deste livro.

A indisciplina, segundo ela denomina, na sala de Andressa foi, desde logo, um aspecto preocupante, pois em todos os momentos em que a pesquisadora permaneceu na sala de aula do 1º ano os alunos permaneciam andando pela sala, conversando, brincando, fazendo atividades que não faziam parte da proposta feita por ela. Percebe-se faltar, para a professora, o conhecimento sobre modos de manejar uma sala de aula, aspecto também apresentado por Mariano (2006) e também por Becker (1997). Neste caso, a frequência de indisciplina era bem maior nas crianças que pertenciam às camadas mais desprivilegiadas da população com comportamentos bem mais agressivos conforme relatado em várias pesquisas incluindo uma realizada por Mirian Waguenschein, que aparece como pioneira sobre o uso do termo choque da realidade nos Estados Unidos, em 1950 (BECKER, 1997, p. 264).

No quadro abaixo há um fragmento de cena em que é possível perceber as dificuldades da professora diante da turma em que é a responsável. Os dados serão analisados gradativamente.

QUADRO 1. PARTE DE CENA REGISTRADA EM SALA DE AULA

A professora inicia a aula trabalhando a apostila “Ler e Escrever” fornecida pela Secretaria da Educação.

“Pessoal. Abram a apostila na página 48.” (Professora Andressa)

As crianças começam a procurar a página 48.

“Como é o número 48 professora?” (aluno)

Algumas crianças não conhecem o número, e por esse motivo a professora escreve o número na lousa para facilitar a busca das crianças. Enquanto as crianças procuram a página, a professora chama a atenção de uma das crianças que estava conversando e continua tentando explicar o conteúdo do projeto. A professora pergunta para a classe:

“Quem sabe me dizer o que é um projeto?” (Professora Andressa)

“É o ler e escrever” (aluno referindo-se ao livro do projeto Ler e Escrever).

A professora precisa chamar a atenção da classe, novamente. Em seguida, chama a atenção de um dos meninos que estava olhando o meu caderno. Mas, a maior parte dos alunos estava conversando e passeando pela sala.

A professora segue com a aula explicando que um projeto consiste em planejar algo. Neste caso o projeto desenvolvido, em sala, seria sobre brincadeiras. E a professora explica que o projeto seria construído em 4 etapas, sendo que a primeira etapa é a apresentação do projeto.

Neste momento um dos meninos interrompe e pede para sair. Outro aluno diz que o colega pegou seu apontador. Algumas crianças se atentam na explicação da professora, mas a maioria não cessa de conversar.

A professora se dirige ao aluno que havia pedido autorização para sair e diz que aquele não é o momento de sair. Em seguida a professora repreende o aluno que pegou o apontador do colega.

Retomando a aula a professora diz que, na semana seguinte, a turma toda irá brincar de coelhinho sai da toca.

“Alguém conhece esta brincadeira?” (Professora Andressa)

Um dos meninos se habilita a explicar a brincadeira, mas o barulho da sala o interrompe e professora pede silêncio para ouvir o menino.

Após a explanação do aluno, a professora continua a explicar o projeto, quando novamente é interrompida por um menino que pergunta:

“Professora. Já está na hora do lanche?” (aluno)

“Não, ainda não”. (Professora Andressa)

Professora continua a explicar:

“Voltando ao assunto, pessoal. No livro, Ler e Escrever está dizendo que, vocês deverão perguntar para os seus pais se eles conhecem alguma brincadeira.” (Professora Andressa)

Neste momento, o sinal toca anunciando a hora do recreio, as crianças começam a ficar inquietas e a professora fala:

“Calma. Sem correr.” (Professora Andressa)

As crianças saem para o recreio.

Fonte: GOMES, F.O.C.(2014), p. 61-62.

Verifica-se, nessa cena, a dificuldade da professora em manter a turma realizando as tarefas que queria. Se cotejarmos com as considerações apontadas por Gnagey (1971) como auxiliares para manutenção da disciplina em sala de aula, verifica-se que não há organização, não há regras claras, apenas chamadas de atenção. São chamadas de atenção que não se caracterizam como reprimendas. Os comportamentos das crianças decorrem da ausência de adequação do trabalho que ela realiza: a atividade está em desacordo com as condições apresentadas pelas crianças, portanto, sem poder ter o resultado almejado; a sequência do que faz não os mantém alertas para a tarefa e os procedimentos utilizados para manter a turma não detêm a condição de serem suficientes para uma situação que, para a maioria, já é rotineira, qual seja, a de não prestar atenção, nem ficar em seus lugares.

Essa situação acaba tendo prevalência sobre o desenvolvimento dos conhecimentos programados fato que acaba por interferir sobre o manejo do ensino propriamente dito, e ao mesmo tempo decorre também dele. Vejamos.

Se cotejarmos as ações da professora com as considerações de Alexander (1971) verifica-se a ausência de familiaridade com crianças dessa idade em situação escolar, com as condições que elas apresentam para poder prever cenas do trabalho de ensino. Segundo a autora a condição de organizar o pensamento com tais previsões é fundamental, pois tudo tem que ser previsto, planejado e esquematizado previamente, em pensamento, para que possam correr menos riscos de fracasso na realidade. Assim, cuidados com a voz a ser utilizada em cada momento, a distribuição dos silêncios, das conversas e da descontração fazem parte de tal estado de alerta lembrando que são crianças de seis anos e que as atividades precisam ser mescladas assim como esses diferentes tipos de comportamentos. A professora tinha atividades pensadas, mas não se deu conta de que supunha condições de leitura que muitas crianças não possuíam, assim como não possuíam noções da aritmética para identificar a numeração da página. A tentativa de explicação da professora sobre a brincadeira, composta de algumas

frases, incluindo a pergunta, estabelecem pouca relação entre si; são frases soltas, desconexas, mediadas por diferentes ações, revelando interceptação do pensamento e da verbalização, portanto de difícil compreensão para crianças dessa idade. Outro elemento ausente na organização do ensino, nesta cena, é o do controle do tempo visível na resposta sobre “o lanche” para a criança que perguntou e o quase imediato sinal para tal atividade, em plena retomada da explicação.

Essa dificuldade de os alunos prestarem atenção sobre o que se dizia em sala de aula já está presente na pesquisa de Feldens, Ott e Moraes (1983), mas com crianças de idade maior, pois aqui estamos focalizando crianças de seis anos que agora adentram a escola de nove anos. O que Andressa considera indisciplina significa a necessidade de as crianças se movimentarem mais do que estavam fazendo considerando as características de suas idades.

Ou seja, há íntima relação entre o manejo da classe quanto a suas condutas e o manejo do ensino quanto às condições para aprendizado: a organização da turma precisa acontecer para que o ensino ocorra e este precisa, também, ser organizado de acordo com todas as condições para que haja estimulação e atenção das crianças de modo que elas aprendam.

Essas características, entretanto, não são apreendidas pela professora, pois nas respostas dadas ao questionário com escala ela aponta que seu relacionamento com as crianças é suficiente, é bom, deixa-a segura e satisfeita. Tal manifestação revela a dificuldade de perceber seus próprios problemas quanto ao que foi relatado e, portanto, dificuldade de superá-los. Com tais dados é possível apontar que Andressa teve formação precária no que se refere ao desempenho da função nos cursos como ela mesma disse:

“Não. Não é o que eu esperava, por conta das dificuldades. Porque lá na graduação e na pós-graduação foi uma coisa e, dentro da sala de aula é outra”. (Andressa)

Ela se refere à desilusão sobre a formação inicial e continuada, mas, também, não teve a condição de buscar em suas experiências, vividas

como aluna ao longo da vida e como mãe incluindo a educação de seu filho, situações que pudessem auxiliar a controlar as crianças. De fato, não há possibilidade de detectar, no *habitus* de Andressa, disposições que tenham sido constituídas anteriormente para poder nortear percepções e ações (BOURDIEU, 1983) quanto ao relacionamento com crianças e sua organização para realização do trabalho docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Poderíamos dizer que, em cada período, e em cada contexto a profissão docente apresenta as suas dificuldades específicas, como vimos nos capítulos deste livro. Entretanto, a docência parece eternizar as mesmas dificuldades, independentemente de âmbitos escolares ou componentes curriculares. Assim, consideramos que há pouco mais a ser dito.

O uso dos conceitos de manejo, pouco comum nos estudos da área nos últimos anos, permite repor algumas considerações sobre o tema dos professores iniciantes. Se em algumas pesquisas são encontrados dados extremamente rígidos quanto ao controle das crianças em sala de aula, sobretudo no 1º ano escolar buscando conter os corpos, adquirir as rotinas do dia a dia, acostumar com os horários e as regras da escola (BUENO, 2002), no caso desta pesquisa há demonstração exemplificada de que as regras não foram estabelecidas de modo a que os comportamentos fossem efetivados e considerados adequados. Há muitas incompreensões sobre a realização da docência presentes na cena exemplificadora.

Tais considerações permitem, mais uma vez, apontar para questões de formação dos professores, em questões que são absolutamente reiterativas e básicas para o desempenho da função de ensinar, ou seja, ser capaz de manejar o ensino de modo integral nas suas múltiplas relações, e não apenas dominar os conteúdos, e manejar a turma de modo a ter as condições mínimas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, P. Classroom management. In: ALLEN, D.W.; SEIFMAN, E. *The teacher's handbook*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1971, p.177-188.
- BECKER, H. S. Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In: FORQUIN, J. C. (Org.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A, 1997, p.257-270.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *Sociologia- Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 71-79.
- BUENO, J. G. S. (Org.) *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. Araraquara: JM Editora, 2002.
- FELDENS. M. G. F; OTT. M. B; MORAES. V. R. P. Professores têm problemas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, 1983.
- GNADÉY, W. J. Classroom discipline. In: ALLEN, D.W.; SEIFMAN, E. *The teacher's handbook*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1971, p. 89-195.
- GOMES, F. O. C. *As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC, São Paulo, 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- KLINE, L. W. Questions teachers often ask. In: ALLEN, D.W.; SEIFMAN, E. *The teacher's handbook*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1971, p. 291-298..
- MARIANO, A. L. S. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar,, São Carlos, 2006.
- PALOMINO, T. J. *A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade*. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2009.
- VEENMAN, S. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, Vol. 54, nº 2, p. 154-155.

PROFESSORES INICIANTES: SEU INGRESSO NA PROFISSÃO E SUAS APRENDIZAGENS

CRISTIANE MARCELA PEPE

INTRODUÇÃO

A PESQUISA AQUI RELATADA COMPÕE PARTE DE TESE de doutorado (PEPE, 2007) e mostra algumas das nossas inquietações sobre o processo de aprendizagem e motivação de professores em relação à profissão.

Dessas inquietações surgiram algumas indagações, que deram origem às seguintes questões de pesquisa:

- O que motiva os professores de Ensino Fundamental I a novas aprendizagens sobre a profissão?
- Como suas biografias pessoais influenciam em seus processos de aprendizagem e motivação?
- Como os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem?
- Que imagens os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes?

A hipótese que norteou este estudo foi de que os processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os(as) professores(as) para novas aprendizagens e mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas, o que nos levou a pensar que o professor não se vê e não é visto como um *adulto aprendiz*, especificidade esta que não tem sido levada em consideração pelos que trabalham nos processos de formação desse sujeito, o que nos

leva a pensar e refletir sobre o que estamos fazendo na formação de professores tanto inicial, quanto em exercício, por meio da formação continuada.

Estudos sobre a aprendizagem profissional do professor ainda são muito recentes. Segundo Nóvoa (1992), o que ainda se verifica é a ausência de uma teoria sobre formação do adulto que produza outro conhecimento, mais adequado para entendê-los como pessoas e como profissionais, para tentar descrever melhor seu processo de formação e ajudá-los a mudar as suas práticas educativas e os próprios processos de formação.

Nesse sentido, este trabalho significa um esforço de auxiliar nessa construção, de entender melhor esse processo de formação do adulto, pois o que tem sido produzido sobre aprendizagem profissional docente não menciona, ou menciona apenas de passagem, a questão da *aprendizagem do adulto*, quando há algum enfoque nessa direção, ele se refere à formação do adulto em geral e não dele – professor – enquanto aprendiz adulto, isto é, sabemos que aprendemos para a vida toda, que somos “eternos aprendizes”, não importa a idade, mas, na profissão docente, como é que fica esse processo de aprendizagem?

Assim, o objetivo deste capítulo é analisar o que motiva para a aprendizagem de novos conhecimentos, professores iniciantes no exercício da profissão docente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental I.

No que tange ao referencial teórico utilizado, buscamos autores que auxiliaram na busca de respostas às nossas indagações e no fornecimento de pistas que levaram a entender melhor a temática sob estudo, afinando o nosso “olhar” para entender os dados coletados, ampliando o nosso entendimento sobre o que motiva os/as professores/as para as aprendizagens sobre a profissão e de que forma ele aprende, como: Apple (1995), Dejourns (2000), Giroux (1987 e 1997), Pérez Gómez (2001) e Tardif (2002) e Nóvoa (2002), por entender que eles trabalham justamente com um universo mais amplo, não ficando restritos apenas aos processos mentais e cognitivos do sujeito, mas abordam toda a dimensão social,

política e econômica da trama de relações que permeia o universo educativo, seus agentes e suas instituições.

Em relação ao professor iniciante, os estudos sobre essa temática afirmam que o início da carreira apresenta peculiaridades, dilemas e dificuldades, pois o professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso, absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, assim como pela visualização da escola e a relação com os alunos (assumindo, geralmente, as salas mais complicadas); o contato com os outros docentes (que normalmente se negam a colaborar e apoiar os professores menos experientes); tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula, como preencher o diário de classe ou planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas, passando por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; sendo cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; tendo pouco apoio do ensino superior nessa fase de transição de aluno para recém-professor (FONTANA, 2000; FREITAS, 2002; GUARNIERI, 1996; SILVA (1997); VEENMAN, 1984 e WANG & ODEN, 2002).

Para esses autores, uma possível solução para minimizar essas dificuldades seria a oferta de programas de iniciação para professores principiantes, que poderia se configurar como uma estratégia adequada para minimizar os problemas por eles enfrentados, pois esses programas, também denominados programas de indução, balizam-se pela concepção de que a formação docente ocorre em um *continuum* e que a fase inicial da carreira do professor apresenta necessidades específicas e são importantes na medida em que podem proporcionar uma assessoria aos docentes iniciantes, possibilitando a construção de uma rede de apoio e um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira e constituem auxílio aos professores nas suas primeiras inserções profissionais e têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes, que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais, que no geral, 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 Tardif (2002) o saber dos professores é um saber social, que é partilhado por todo um grupo de agentes (professores) e está associado a um processo sempre em construção, que resulta de uma negociação entre diversos grupos e os objetos desse saber (alunos), que são sujeitos sociais. Além disso, segundo o autor, para os professores, são os *saberes experienciais*, que constituem o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições os fundamentos de sua competência.

Para Tardif (2002) é no princípio da carreira que os professores acumulam sua experiência fundamental, que tende a se transformar, posteriormente, em *habitus profissional*, momento no qual questionam o ensino acadêmico a que foram submetidos, buscam aprender com professores mais experientes, com as próprias experiências e com a prática em sala de aula, bem como estabelecem em seu trabalho maneiras de “atingir” os alunos e uma de suas tarefas seria equilibrar as ações dos aprendizes com as suas.

Reiterando essa ideia Marcelo (1999) afirma que, ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser por meio da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa, uma vez que inclui todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planejar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem, sendo mais freqüente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, ou seja, que possuem mais capacidade para tomar decisões e para articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência.

Esse é, entretanto, um processo que pode ser percebido como um processo de sofrimento profissional e social. Por exemplo, em seu livro intitulado “A banalização da injustiça social” (DEJOURS, 2000), o autor aborda a questão do sofrimento gerado pelo trabalho nos trabalhadores de uma forma geral e porque as pessoas consentem em padecer desses sofrimentos.

Segundo Dejours (2000), esse sofrimento causado pelo trabalho aumenta na medida em que os trabalhadores vão perdendo gradualmente a esperança de que os seus esforços, dedicação, boa vontade, etc., que empregam no trabalho, lhes permita satisfazer suas expectativas criadas no plano material, afetivo, social e político. O mundo do trabalho faz com que os trabalhadores vivam dubiamente, ou seja, ora é a sua objetividade do mundo real que materializa o ato para o indivíduo, ora a subjetividade do homem, com toda sua história, que acaba por atribuir um significado ao mundo real, ao modificá-lo através da sua ação, construindo nesse processo dialético sua identidade.

No caso da Educação, esse sofrimento é bem visível, pois os professores se queixam cada vez mais da falta de condições adequadas para realizarem seu trabalho, uma vez que o salário que recebem os obriga a trabalhar em várias escolas, gerenciar seus lares, sendo engolidos pela rotina escolar (correção de trabalhos, provas, preparo de aulas, preparo de materiais didáticos, etc.) e pela rotina familiar (cuidar da casa e dos filhos).

Para se defender do sofrimento padecido, Dejours (2000) afirma que os trabalhadores vão criando “estratégias de defesa”, que “... são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade” (p.18), mas que por outro lado podem significar uma “armadilha” para o trabalhador que as usa. A consequência direta de todo esse sofrimento, segundo Dejours (2000), seria a desestabilização da identidade e da personalidade do trabalhador, o que o levaria a uma doença mental, por não poder expressar publicamente seu sofrimento, no entanto, afetivamente ele pode assumir uma postura de indisponibilidade e de intolerância para com a emoção que nele provoca a percepção do sofrimento alheio.

Vale a pena mencionar aqui a esse respeito, Marin (2009) que em texto intitulado sobre a *“cultura do medo e da vergonha como facetas da conduta e do aprendizado social de professoras”*, afirma que os professores são conduzidos a um aprendizado social constante da cultura das escolas em que se inserem e que uma das facetas dessa aprendizagem é que “[...] se refere à cultura do medo resultante da submissão à estrutura de poder interna às escolas”. A partir desse ponto, a autora passa a analisar essa faceta sob duas chaves de análise: a dominação e o silêncio/murmúrio.

Na primeira chave, Marin (2009) descreve e analisa dados de pesquisa que revelam as práticas de dominação, silêncio e submissão exercidas pela direção da escola sobre as professoras, de várias formas, entre elas, por possuírem formação em Licenciatura, o que as fazia sentirem-se superiores frente às professoras primárias, mulheres originárias de camadas da população com condições sociais e econômicas relativamente baixas, das quais muitas responsáveis pelo sustento da família.

Para a autora, o silêncio pode ser considerado prática, pois se constitui em uma forma de discurso, que demonstra inúmeras formas de conduta, que enquanto partícipes da cultura desde o nascimento, as professoras vão aprendendo e utilizando-os quando lhes convém.

METODOLOGIA

Em relação à metodologia utilizada optou-se por um estudo de natureza qualitativa, conforme a definem Lüdke e André (1986).

No entanto, os aspectos quantitativos também foram considerados no decorrer da pesquisa. A esse respeito, cumpre salientar o caráter não antagônico, mas complementar, dos aspectos qualitativo e quantitativo no processo de conhecimento e no desenvolvimento de uma pesquisa que vêm sendo reafirmados por diferentes estudiosos da prática da pesquisa social em geral e, em particular

da pesquisa educacional (LÜDKE e ANDRÉ; 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994 e TRIVIÑOS, 1987).

Trata-se de pesquisa que se desenvolveu como estudo exploratório e descritivo-analítico (tal como os definem Selltiz e outros, 1965) dos processos de aprendizagem e motivação manifestos por 10 professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Maceió-AL.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, selecionamos 10 professores de escolas municipais, que estavam participando de um treinamento pela Secretaria Municipal de Ensino, da capital de Alagoas, que faziam parte de um Programa do MEC, intitulado GESTAR I, que tem por objetivo melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa¹.

Para a coleta dos dados foi construído e testado um Roteiro de Entrevista semi-estruturado, com perguntas abertas, de forma que pudéssemos compreender melhor o processo de aprendizagem e motivação dos professores sob a sua própria ótica.

RESULTADOS

Em relação à visão expressa pelos professores acerca de seu próprio trabalho e desempenho, as dificuldades apontadas pelos professores para manter/continuar trabalhos/projetos/atividades que deram certo são várias: desde a falta de material, troca de gestor, falta de articulação com colegas de trabalho, etc. Enfim, percebemos que as condições materiais e estruturais limitam o

-
- 1 Trata-se de um projeto de avaliação, desenvolvido pela SEB-MEC, em execução pelo DPR, que tem como objetivo reunir informações sobre os dois Programas: Gestar I Língua Portuguesa e Gestar I Matemática, com foco nos Cursos de Formação Continuada e no Sistema de Avaliação Diagnóstica por Habilidades dos Alunos, que deve apontar, brevemente, os resultados obtidos junto aos professores no que diz respeito a sua ação pedagógica e o impacto observado no desempenho dos alunos.

exercício da profissão docente, engessando práticas e “roubando” dia-a-dia a motivação dos professores.

Já, especificamente, em relação à questão do que motiva os professores de Ensino Fundamental I a novas aprendizagens sobre a profissão, que sintetiza os dados sobre a visão dos professores sobre a profissão docente, os professores dizem claramente que, o que os motiva para continuar a trabalhar são os próprios alunos: “... *é ver seu aluno querer aprender*”.

Mesmo quando se sentem decepcionados com a profissão e com as dificuldades que enfrentam, quando começam a “*querer pensar em desistir*”, o “*querer aprender*” e o “*aprender do aluno*” os prendem à profissão, os impulsionam e, mais que isso, lhes dá esperança em relação à educação.

Em relação à influência de suas biografias escolares e histórias de vida nos seus processos de aprendizagem, percebemos que quando os professores relatam suas histórias e as de seus pais e avós, há uma influência, que consiste na formação de uma postura produzida pelo desejo dos pais de que seus filhos estudassem, para “*ter uma vida melhor do que a que tiveram*”, não medindo esforços e incentivando os filhos – professores entrevistados – a “*sempre estudar, a superar as dificuldades*”; a “*não ter nada que não gostem de fazer*”.

Dessa forma, aparentemente, foi sendo forjada nos professores entrevistados uma postura de “eterna busca”, de estudo, para resolverem seus problemas, na maioria das vezes – senão quase que exclusivamente – sozinhos.

Podemos inferir que, por um lado, esse comportamento se deva pelo fato dos pais não poderem contribuir muito, até por conta de suas escolaridades, falta de “herança cultural” e falta mesmo de tempo, pois eram de famílias humildes, tendo que trabalhar muito para criarem seus filhos, ou, por outro lado, por não encontrarem apoio técnico dos gestores nas escolas, realizando um trabalho solitário, partilhado algumas vezes apenas com seus alunos.

Em relação à questão de como os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores motivam esses profissionais para a

aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem, os dados obtidos confirmam nossa hipótese, de que processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os(as) professores(as) para novas aprendizagens e mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas.

A esse respeito os professores entrevistados afirmam que a forma como aprenderam a trabalhar, aprenderam no exercício da profissão ou com colegas (08 vezes mencionado) e quando afirmam ter aprendido na formação (04 vezes mencionado), se referem à formação continuada, com quase total ausência, em suas memórias, de referência à formação inicial – ausência essa já percebida em seus relatos sobre suas Biografias Escolares – com apenas um depoimento que menciona a formação inicial, mas tecendo críticas muito contundentes.

Em relação a quais imagens os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes, que está mais intimamente ligada ao nosso objetivo nesta pesquisa – que consistiu em investigar como professores de Ensino Fundamental I percebem e expressam sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, identificando elementos presentes nesses processos que contribuam para a compreensão do processo de formação de professores como aprendizes adultos – pode-se inferir, com base nos dados obtidos, que os professores entrevistados se vêem como aprendizes ávidos, permanentes e que demonstram sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, apontando para isso elementos como:

- Ter sempre interesse por aprender coisas novas em relação à profissão;
- Que sua principal motivação é constituída por seus alunos, é vê-los aprender e querer aprender sempre mais, fato que os faz permanecer e investir na profissão;
- Que sempre buscam aprender para melhorar suas práticas e fazem isso estudando, participando de cursos, palestras, congressos e;

- Que só não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação, sem que tenham algum interesse pela situação, expressando aqui que a aprendizagem precisa ser significativa, que o aprendiz precisa atribuir sentido ao que está aprendendo, confirmando os autores que fundamentam nosso estudo, como: Charlot (2000), Pérez Gómez (2001), Lesne (1977), entre outros.

Nesse sentido, resgatamos Nóvoa (1992) sobre os “três AAA” que sustentam o processo identitário dos professores:

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (p.16) (grifos do autor)

Para o autor, a identidade não é um dado adquirido, mas sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, por isso ele afirma ser mais adequado falarmos em processo identitário, pois realça a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e passa também pela capacidade de se exercer com autonomia a atividade docente, pelo sentimento de que se controla o próprio trabalho, pois a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino.

Segundo Nóvoa (1992) quando se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade, compreende-se a importância de se conceber um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores, fazendo com que esses se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.

CONCLUSÃO

Os resultados permitem afirmar que os professores se vêem como aprendizes ávidos, permanentes e que demonstram sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação. Mas em seus depoimentos apontam elementos como: *“tenho sempre interesse por aprender coisas novas em relação à profissão”*; afirmam que sua principal motivação são seus alunos e que se motivam ao vê-los aprender; declaram querer aprender sempre mais, para melhorar suas práticas e que fazem isso estudando; finalmente, reiteram que mesmo no início da docência já percebem que só não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação. A forma como os professores percebem e expressam seus processos de aprendizagem da profissão e o que os motiva demonstra que ter certo domínio do mundo profissional no qual vivem, no qual se comunicam com outros seres e partilham o mundo com eles, permitindo que vivam certas experiências, os torna maiores, mais seguros, mais independentes.

Por tudo o que foi abordado neste estudo e pelos resultados obtidos na pesquisa é que defendemos a necessidade de se sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que os professores são formados (políticas educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores, assim como aos próprios professores)

de que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente, pois só assim conseguiremos rever nossos cursos de formação inicial e continuada de professores, fazendo com que esse momento seja de fato um momento formativo, respeitando a especificidade desse aprendiz adulto, num espaço “mais ecológico” de formação, como afirma Marin (1996), que lance os professores nessa aventura do aprender, como diz Pérez Gómez (2001) e que faça dos professores sujeitos de seu próprio trabalho, produtores de conhecimento, que dominam e detêm seus próprios instrumentos de trabalho, como afirma Tardif (2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEJOURS, J. *A banalização da injustiça social*. Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, 2002.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno CEDES* [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 out. 2004.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

- MARIN, A. J. A vergonha e o medo: facetas da conduta e do aprendizado social de professoras. In: MARIN, A.J.; GIOVANNI, L.M.; GUARNIERI, M.R.. (Orgs.). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara: Junqueira & Marin / Fapesp, 2003, p. 171-188.
- MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. IN: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.153-165.
- NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Portugal, 1992
- PEPE, C. M. *O processo de aprendizagem e motivação de professores do Ensino Fundamental I*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). FCL/UNESP, Araraquara, 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SELLTIZ, et.al. *Métodos de Pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.
- SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto; 1997, p.51-80.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEENMAN, S. A. M. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, vol. 54, no. 2, 1984, p. 143-178.
- WANG, J. e ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review. *Review of Education Research*, vol. 72, no. 03, 2002, p.481-546.

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES DE QUÍMICA

ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN

INTRODUÇÃO

O PRESENTE CAPÍTULO TEM COMO OBJETIVO AMPLIAR A compreensão sobre formação de professores por meio de um estudo na perspectiva do professor iniciante de Química, focalizando as condições de ingresso na carreira docente. Com base em referenciais teóricos que discutem aspectos sobre socialização e construção de identidade profissional como Berger e Luckmann (2007) e Dubar (2005), este estudo procura desvendar como se dá o processo de socialização e construção de identidade profissional dos professores iniciantes de Química em face da cultura escolar. Trata-se de pesquisa empírica, de natureza qualitativa, cuja metodologia inclui o uso de questionários para realização de estudo preliminar e de entrevistas em profundidade com os iniciantes localizados no período de 2008-2009, em uma cidade do interior de São Paulo.

Privilegiando aspectos que cercam o processo de socialização de professores iniciantes de Química no contexto da inserção na cultura escolar¹ são retomados alguns elementos das trajetórias desses professores no sentido de evidenciar os aprendizados sobre a profissão docente decorrentes dos processos de socialização vivenciados e que auxiliam na construção de suas identidades.

1 Este estudo trata da cultura escolar na perspectiva de Julia (2001), Pérez Gomez (2001) e Viñao Frago (1998).

A socialização pode ser pautada em um processo de apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido e pode ser definida “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER e LUCKMANN, 2007, p. 175). Neste sentido, os autores classificam os processos de socialização em dois momentos principais: o primeiro, de socialização primária é experimentado ainda na infância pelo indivíduo tornando-se membro de uma sociedade. Subsequente está a socialização secundária, que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo, entre eles o do trabalho. Desta forma, os autores ampliam o conceito de socialização do campo escolar e da infância, permitindo que se aplique ao campo profissional e que se conecte às problemáticas das mudanças sociais. Portanto, ao longo da sua existência, o indivíduo se socializa interiorizando normas, valores e disposições, seja no seu grupo de origem ou em outro, no qual quer e/ou deve se integrar como, por exemplo, o mundo profissional.

Entre os papéis absorvidos durante a socialização primária, estão aqueles relacionados ao campo profissional; as crianças percebem as relações de trabalho dos familiares, professores, enfim dos adultos ao seu redor. Até mesmo nas brincadeiras estes papéis se manifestam, considerando que as crianças utilizam linguagem, símbolos e algumas atitudes tentando imitar os profissionais presentes em seu convívio, dentre eles, o (a) professor (a). Portanto, a construção da identidade docente se inicia, em geral, como estudante na trajetória escolar, se firma na formação inicial e se prolonga durante o exercício profissional. Isso requer um processo individual e coletivo e de natureza dinâmica pautado em interações sociais.

Nesta perspectiva, este estudo aborda o conceito de identidade como um resultado “(...) a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136). Desse modo, buscou-se evidenciar constantes articulações

entre esses processos autônomos e heterogêneos, que se cruzam nos aspectos voltados para a socialização dos professores iniciantes de Química localizados, procurando responder a seguinte questão: Como se dá o processo de socialização e construção de identidade do professor iniciante de Química em face da cultura da escola?

A PESQUISA

Este trabalho procurou responder a questão acima apoiando-se em uma pesquisa qualitativa com professores iniciantes de Química, atuantes no ensino médio público e particular de um município do interior de São Paulo, pois a partir de um levantamento bibliográfico na área de formação de professores, focalizando o ingresso na carreira de acordo com a classificação de Huberman (1992)², verificou-se uma lacuna na área de Química e no nível médio de estudo, apesar da crescente preocupação com essa temática em outras áreas e níveis de ensino (FURLAN, 2013).

Para o mapeamento dos professores, foram utilizados questionários que identificaram 14 iniciantes (cinco atuantes em escolas públicas e nove em escolas particulares) atuantes na disciplina de Química na cidade que, posteriormente, aceitaram participar de entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados cujos resultados e análises sobre os aspectos privilegiados aqui, serão expostos a seguir.

-
- 2 Huberman (1992) se propõe a verificar, a um nível mais conceitual, se os “estudos clássicos” de ciclos de vida se confirmam quando estuda os professores do ensino secundário. O autor demonstra, neste estudo, a organização de dados colhidos por meio de entrevistas, intensificando a perspectiva da “carreira”, de forma a estruturar tendências no ciclo de vida profissional dos professores e as fases perceptíveis da carreira de professor nos depoimentos colhidos. A primeira delas é considerada como a fase relativa ao professor iniciante, caracterizada como a entrada na carreira, que trata dos primeiros anos de docência e que inclui mecanismos de descoberta e sobrevivência, podendo chegar ao tema global da exploração.

CARACTERIZAÇÃO DOS INICIANTES ENTREVISTADOS

Buscou-se caracterizar os professores, incluindo o ambiente familiar vivenciado por eles, além de questões que envolvem aspectos da vida social, cultural e experiências vivenciadas no ambiente escolar, ainda como alunos.

A maioria dos entrevistados reside na cidade, porém deslocaram-se para os estudos ou em função da profissão docente. São jovens de idade (entre 23 e 38 anos), quase todos solteiros e nenhum tem filhos. Além disso, em relação à questão de gênero, constatamos que a metade dos entrevistados é do sexo feminino.

É possível perceber que não há grandes diferenças em relação à escolaridade e profissão dos pais e irmãos; de maneira geral, os pais têm apenas a educação básica e atuam em profissões humildes. No caso dos irmãos, percebe-se o encaminhamento para a continuidade dos estudos, considerando que a maioria fez ou faz curso superior e alguns têm mestrado ou doutorado. Apenas três professores relataram que seus irmãos não têm curso superior. Além disso, alguns professores demonstraram valores adquiridos durante a socialização primária, presentes em um processo de reflexão, quando comparavam o que seus pais haviam ensinado com as atitudes dos seus alunos.

A respeito disso, verifica-se que, desde que a criança não tenha escolha para selecionar seus “outros significativos”, identifica-se automaticamente com aqueles apresentados a ela, ou seja, “embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo” (BERGER e LUCKMANN, 2007, p. 180). Neste sentido, o mundo dos outros se torna o mundo, o único e por isso se sustenta com forte significado, conforme destacado por vários entrevistados quando argumentavam a respeito das interações familiares, até mesmo em relação aos encaminhamentos para a profissão como forma de ascensão econômica, situação hoje considerada pela maioria como estável ou boa, embora a maioria apresente outra fonte de

renda (bolsa de doutorado ou pós-doutorado, comércio, ajuda de familiares, etc.), além do salário como professor.

É evidente que, além da importância econômica, o trabalho docente também estabelece um papel central do ponto de vista social, político e cultural. Há muito tempo o ensino escolar constitui a forma dominante de socialização e de formação dos indivíduos nas sociedades modernas e mostra-se ainda em expansão. Assim, este estudo procurou explorar, também, o contexto sociocultural por entender a importância do papel central que o professor exerce no processo de formação dos indivíduos.

Os professores entrevistados deram pistas a respeito das atividades vivenciadas fora da escola, ou seja, o que fazem e o que gostam de fazer quando não estão trabalhando. Pode-se perceber que, em parte, essas atividades estão relacionadas com a profissão, como no caso das leituras e programas científicos que assistem, porém, alguns se direcionam para outros aspectos diversificados, divididos entre novos cursos de formação (cabeleireiro, mestrado, doutorado) e atividades de lazer (ciclismo, artesanato, projetos com adolescentes, música, esportes).

De todo modo, tanto em relação à condição econômica, quanto nas atividades realizadas no tempo livre, os professores evidenciam regularidades em relação aos fortes laços familiares existentes ou almeçados.

Além dos elementos apresentados, este estudo abordou a educação formal dos iniciantes, passando pela educação básica até o ingresso na profissão.

Em relação à formação básica a maioria informou ter feito o ensino fundamental e médio na escola pública, que caracterizou experiências bem ou mal sucedidas durante o percurso escolar. Alguns compararam suas vivências com a situação atual, ou seja, como professores convivendo com seus alunos, demonstrando aprendizados sobre a profissão docente incorporados nesta fase da socialização e aplicados no exercício da profissão. Situações que retratam a importância deste processo e suas marcas, como no exemplo a seguir:

“ Eu não me socializava bem, os outros me achavam diferente, me davam apelidos que eu não gostava, me achavam muito inteligente. Eu não tinha muito contato com os colegas” (Professora 28)³.

Podemos perceber o encontro com significados impostos e necessários para se tornar aceito (ou não) por um determinado grupo. Questões como esta demonstraram reflexos posteriormente na inserção no mercado de trabalho, na passagem por várias escolas e nas dificuldades em fazer parte do corpo docente.

Em relação aos professores com quem conviveram durante as trajetórias escolares os entrevistados demonstraram a forte influência que eles tiveram. Foram destacados os incentivos para o ingresso no ensino superior e até mesmo para a área científica e de Química. Além disso, evidenciaram a condição do professor saber (ou não) ensinar e também de querer e gostar de ensinar.

Os modelos são construídos a partir dos mestres com que tivemos contato sendo alunos, em diversos níveis de ensino que têm forte impacto sobre os futuros professores. Os docentes quando começam a trabalhar nas escolas recuperam saberes e regras adquiridas durante suas trajetórias escolares, pois nelas se constroem as matrizes de aprendizagem da docência, um sistema de representações acerca do que somos, que lugar e que tarefas nos cabem e as relações que se estabelecem; são modelos internos que vão conformando esquemas, organizando as experiências posteriores e dando-lhes significado, o que nos permite analisar, às vezes de maneira crítica, os espaços de formação e as expectativas acerca da profissão docente.

Até aqui, as impressões transmitidas não destacam grandes diferenças entre os professores das escolas públicas e os das escolas particulares. Pelos dados apresentados, são formas de agir e pensar próprios, com algumas especificidades na área de Química, ressaltando processos de socialização permeando as trajetórias

3 Professora não efetiva da rede pública de ensino, com 27 anos de idade no momento da entrevista.

vivenciadas pelos iniciantes até a educação básica. Na sequência, serão discutidas algumas questões que cercam a formação inicial dos professores, em cursos de licenciatura em Química, até as condições de ingresso na profissão.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES INICIANTES DE QUÍMICA A RESPEITO DA FORMAÇÃO INICIAL

Conforme apresentado a socialização secundária trata de um processo que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo, em especial o do trabalho. Neste contexto é exigida aquisição de vocabulários próprios que envolvem um processo de entendimento dos “submundos” novos que se apresentam, podendo-se contrastá-los com aspectos adquiridos na socialização primária, desencadeando possíveis crises causadas pelo reconhecimento de que aquele mundo herdado no ambiente familiar não é o único, embora tenha uma localização social muito particular. Na socialização secundária a realidade necessita ser reforçada por técnicas específicas para produzir o processo de identificação e isso vai depender das motivações do indivíduo para a aquisição de novos conhecimentos, inclusive aqueles adquiridos durante a formação inicial, neste caso, o curso de Licenciatura em Química.

Nesta linha foram retomadas algumas questões considerando o curso superior como um componente do percurso escolar que direciona para a profissão, explorando atividades curriculares e extracurriculares no ambiente acadêmico e o preparo para a atividade docente, uma vez que os cursos de Química também prepararam seus alunos para outros encaminhamentos, distantes da docência.

A esse respeito, todos os professores fizeram Licenciatura em Química em instituições públicas, com formação entre 2000 a 2009 e a maioria continuou seus estudos, geralmente em cursos de pós-

graduação, mestrado e doutorado. Especificamente em relação ao curso todos os professores demonstraram alguma insatisfação que, na maioria das vezes, se voltou para as disciplinas pedagógicas. Por outro lado, alguns depoimentos destacaram a importância das atividades extracurriculares e dos processos de socialização, tanto durante a formação como nas interações escolares, como no exemplo:

“A minha expectativa na Licenciatura era sair pronto para enfrentar uma sala de aula e o que eu observo é que o fato de ser professor é uma formação constante. O que a Licenciatura te dá é o panorama do que é ser professor, mas a formação passa a ser no dia a dia, no trabalho com o aluno, com a escola, interação professor-escola, professor-aluno; essas coisas a gente acaba aprendendo no dia a dia e não no curso de Licenciatura. Participei de atividades extracurriculares na graduação e sem dúvida isso ajudou muito, é um amadurecimento grande até em relação à profissão e ajuda a lidar com as pessoas, pois o grande desafio na escola é saber tratar as pessoas e a gente acaba aprendendo muito com essas experiências”. (Professor 21)⁴

Para entender melhor como os iniciantes avaliaram sua formação inicial, é necessário analisar também as trajetórias vivenciadas por eles até os cursos de Licenciatura em Química. Percebemos que o percurso biográfico de cada indivíduo vai se delineando em relação às influências internas e externas vivenciadas por eles. Portanto, é preciso considerar as marcas pessoais, valores interiorizados e o aprendizado da trajetória escolar dos professores, ou seja, analisar os mecanismos que eles utilizam para acomodar os significados impostos e necessários, de tal modo a encontrar seus lugares na estrutura social. Trata-se de uma fase decisiva, pois o indivíduo constitui-se como membro efetivo da sociedade, porém não de forma acabada uma vez que o processo de socialização nunca será total. Neste sentido, os professores, em seus depoimentos, dão pistas dos processos de socialização que permeiam e constroem a identidade

4 Professor com 30 anos na época, descendente de orientais e atuante em escola particular.

do sujeito refletindo nos modos de pensar e agir e nas relações que estabelecem com a sua formação e a carreira profissional.

Apenas a metade dos entrevistados escolheu ser professor quando ingressou na universidade; os demais tinham outros interesses e posteriormente, por diversas situações, foram direcionados para a carreira docente. Alguns tomaram o gosto pela docência, quando ainda estavam na graduação começando a exercitar as atividades práticas, com projetos universitários ou nos estágios de Prática de Ensino. Outros precisavam de remuneração ou “uma ajuda financeira”, enquanto faziam os cursos de Pós-Graduação e, em alguns casos, ainda permanecia essa situação.

O AMBIENTE DE TRABALHO

As interações vivenciadas no ambiente de trabalho desempenham papel fundamental para a construção da identidade docente. São muitas situações que propõem aos professores adaptar-se ao meio onde exercem a sua função, para compreenderem as necessidades e poderem responder com eficácia às exigências desse meio, conforme explica Marcelo (1999):

Podemos concluir 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. (MARCELO, 1999, p.118).

Em relação ao tempo de magistério verifica-se, neste estudo, um grupo heterogêneo de professores com experiência variando de um a seis anos de profissão, geralmente, percorrendo várias escolas apoiados em aspectos elucidados por Huberman (1992) a respeito da fase da entrada na profissão, ou seja, mecanismos de descoberta, sobrevivência e exploração.

De todo modo, os entrevistados concordaram que é uma fase de aprendizado, sendo primordial o empenho e a vontade para ensinar, pois enfatizaram que a prática e a vivência escolar são fundamentais para o aprendizado da profissão. Isso corrobora algumas pesquisas que têm demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de certo equilíbrio emocional (MARCELO, 1998).

Para compreender aspectos que cercam a entrada do professor de Química na carreira docente algumas questões procuraram tecer considerações a respeito dos contatos e interações vivenciados nesta fase inicial, privilegiando a percepção dos docentes a respeito do período de atribuição de aulas, processos seletivos ou concursos, contato com superiores, colegas, alunos e com a organização da escola.

Pelas evidências apresentadas pelos iniciantes percebe-se que há regularidades envolvendo os processos de interação vivenciados em diferentes escolas, nesta fase inicial da carreira, principalmente quando os professores enfatizam as relações pessoais e sociais como fundamentais para o sentimento de pertença a um determinado grupo e espaço profissional, no caso a escola. Fica claro que as condições determinadas pelos pares e funcionários (coordenadores, diretores, etc.) são fundamentais para o professor principiante.

“ Eu tenho duas respostas: uma é quando você trabalha com um corpo docente que não é unido, isso para mim é péssimo, você não consegue desenvolver tão bem seu trabalho como gostaria. O outro lado seria assim: como eu também já passei por escolas em que o corpo docente é unido geralmente a relação acaba se tornando mais do que colegas de trabalho, se transforma em amizade, querer saber o que está acontecendo com a pessoa e querer ajudar quando sabem de oportunidades, mas é difícil você encontrar uma escola que você seja recebido desse jeito”. (Professora 28)

Neste sentido, os dados vão mostrando como as relações pessoais e profissionais refletem diretamente no trabalho dos iniciantes, determinando inclusive aspectos que podem levar ao sucesso ou

fracasso dos iniciantes na profissão. Este estudo evidencia como os processos de socialização vivenciados ao longo da trajetória dos sujeitos conduzem a construção da identidade docente, incluindo as interações com os alunos e a inserção na cultura escolar.

Em relação a isso, o que mais agrada aos professores, de maneira geral, é a convivência com os alunos e a amizade com os pares, ou seja, evidencia-se claramente a ênfase nas interações. O prazer em exercer a profissão também foi diagnosticado como um dos principais aspectos destacados pelos entrevistados. Alguns iniciantes nas escolas particulares ainda privilegiaram as condições de trabalho como algo positivo. Por outro lado, questões diversas do cotidiano escolar, tais como, aspectos de organização, condutas da direção ou coordenação pedagógica, contrariedade em relação às atitudes de alguns alunos ou colegas, assim como aspectos que consideram negativos em relação aos materiais didáticos foram considerados desestimulantes para o trabalho. Portanto, há uma diversidade de aspectos relacionados ao fato de os professores gostarem ou não das escolas.

Apesar de as escolas serem consideradas como espaços coletivos de trabalho, envolvidos por um sistema de relações entre seus atores, percebe-se que suas características são específicas de acordo com sua cultura instaurada e própria de significados, valores, tradições e regras que a princípio deveriam ser aplicadas, e nisso está pautado o poder dos dirigentes. Neste sentido, aspectos voltados para a gestão⁵ e organização escolar aparecem com intensidade como um dos principais aspectos que diferenciam uma escola da outra.

ALGUMAS CONCLUSÕES

No contexto dos processos de socialização, são muitas as perguntas a serem respondidas e este estudo não tem a pretensão de elucidar todas. Contudo, as situações relatadas pelos professores iniciantes

5 A respeito do termo gestão, ver Glatter, 1992.

de Química, sujeitos desta pesquisa, ajudam a esclarecer alguns aspectos.

Primeiramente percebe-se, na dimensão estudada, que não há grandes diferenças nos processos de socialização entre as situações vivenciadas nas redes pública e particular de ensino, mas sim entre as diferentes escolas pertencentes a estas redes e as diferentes pessoas com quem convivem, podendo isso interferir no trabalho e na carreira docente.

Outro aspecto interessante que este estudo mostra é que os iniciantes entrevistados não se deixam contagiar somente pelos aspectos negativos transmitidos durante as vivências nas escolas; eles percebem as dificuldades, pensam a respeito, escolhem quais conselhos devem ou não seguir e, acima de tudo, a maioria não apresenta aspectos de desilusão e desânimo e entendem a importância do convívio com pares seja no âmbito pessoal ou profissional.

Os professores carregam em seus depoimentos movimentos de continuidade ou ruptura com aspectos interiorizados ao longo de suas trajetórias. Eles repensam aspectos vivenciados e considerados naqueles momentos como únicos; hoje, por meio de outras relações conseguem “se colocar no lugar do outro”, considerando outros aspectos que até então, para eles, não faziam parte do contexto. É um processo de amadurecimento permitido pela evolução da socialização, contribuindo para a construção da sua identidade. Nesse processo, a escola tem fundamental importância, pois constrói suas práticas mantendo algumas que já sabe fazer e alterando o que acredita que deva ser alterado. (KNOBLAUCH, 2008, p. 59).

Durante as conversas os professores entrevistados sinalizaram aspectos presentes na cultura escolar que foram sendo aprendidos e apreendidos no decorrer dos processos de socialização primária e secundária, como as singularidades de cada ambiente, com aspectos tácitos ou explícitos, que quando retornam ao ambiente escolar, agora como professores, percebem alguns aspectos modificados, mas outros permanentes ou específicos. De todo modo, a reflexão

sobre as vivências, influências e escolhas sobressaem de modo a auxiliar os principiantes nesta fase inicial da carreira docente.

Entende-se que este estudo contribuiu para ampliar a discussão sobre formação de professores por meio da perspectiva do professor iniciante de Química, atuante no ensino médio destacando algumas particularidades e condições de ingresso na carreira docente. No entanto, há necessidade de ajustes, críticas, confirmações e desdobramentos no sentido de reunir evidências que complementem as ideias. Portanto, o caminho está aberto a novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 27ª edição, 2007.
- DUBAR, C. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FURLAN, E. G. M. *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).PUC, São Paulo, 2011.
- GLATTER, R. A gestão como meio de inovação. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa-Pt: Dom Quixote, 1992, p. 123-140.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto-Pt: Porto, 1992, p. 31-61.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KNOBLAUCH, A. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).PUC,São Paulo, 2008.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 09, p. 51 – 75, set-dez/1998.

MARCELO, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *História y Sociedad*, nº 65, 1998.

PREPARANDO INICIANTES PARA O RITUAL DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

ALDA JUNQUEIRA MARIN

INTRODUÇÃO

NA APRESENTAÇÃO DESTES LIVROS FORAM EXPOSTOS DADOS do crescimento exponencial do número de professores para o ensino superior nas últimas décadas no Brasil. Essa, certamente, é uma realidade brasileira, mas que encontra alguma relação com outros países da América Latina em razão das ações políticas emanadas dos órgãos internacionais especificamente no que tange ao ensino superior. Se o eixo fundamental proposto para as mudanças na educação latino-americana passa pelas mudanças relativas ao ensino, certamente passa não só pelo ensino básico ou fundamental, mas pelo ensino superior proposto como o âmbito privilegiado para formar os docentes que atuarão com as crianças e jovens de nossos países. Como apontam vários autores, a quantidade de dados de pesquisas e de debates relativos a essas questões são disponíveis ao lado das grandes propostas políticas internacionais e nacionais voltadas para esses focos (MARCELO, 2009; NÓVOA, 1999), incluindo especificamente as questões relativas aos professores que se formam e sua iniciação profissional como apresentam Giovanni e Guarnieri no segundo capítulo deste livro e, ainda, os vários trabalhos que compõem a coletânea coordenada por Marcelo (2009), artigos como o de Vaillant (2009) e o livro de Marcelo (1999) que também abrange formação do professor universitário. Nesse contexto político educacional e acadêmico se insere este estudo. Não se trata propriamente de uma pesquisa, mas de

estudo realizado ao abrigo do projeto referido na apresentação. Foi um estudo que teve sua efetivação em função de situações muito concretas vivenciadas no bojo da implementação das políticas de ampliação dos quadros universitários do país exigindo alguns comentários iniciais sobre essa realidade brasileira.

Há muitos casos de professores que atuam no ensino privado, em seus mais diferentes níveis, que passam diretamente do curso de formação inicial para a atuação institucional mediante apenas a sua decisão nessa direção de inserção diante da oportunidade de vagas. Outros, no entanto, precisam percorrer uma etapa intermediária que é a de submeter-se a um concurso ou processo seletivo para obter o direito do exercício em instituições públicas. e, nestes casos, mesmo sendo experientes professores, ao tomar a decisão de prestar o tal exame e adentrar uma nova instituição não são iniciantes conforme os critérios acadêmicos de tantos estudos como apontados anteriormente, mas são considerados novatos implicando novas ações para sua socialização em diferentes locais de trabalho conforme relatado no estudo de Cunha (2010) ou os inúmeros aspectos resenhados por Pimenta e Anastasiou (2002). Tais concursos, que marcam essa etapa de transição têm sido pouco focalizados naquilo que têm significado para os que os prestam. Neste capítulo o foco é constituído por esses concursos para atuar no ensino superior.

Inicialmente serão apresentados alguns dados internacionais de pesquisas sobre a iniciação de professores nos cursos universitários seguido do quadro jurídico formal brasileiro sobre o tema buscando caracterizar bases desse foco central no âmbito da área de formação de professores.

A seguir estão dados de diálogos com professores iniciantes, a partir dos quais são relatados alguns dados de contexto de atuação de professores universitários com as exigências interpostas a tal atuação e as reações e necessidades apresentadas por jovens professores ingressantes nesse nível de ensino. A partir de então é relatada uma pequena experiência relativa ao ritual de passagem à iniciação à docência, ou seja, jovens professores que estavam na passagem entre momentos de formação no mestrado e doutorado

e o ingresso na carreira universitária com alguns desafios que ainda se apresentam, apesar de alguns anos de atuação.

A PERSPECTIVA ACADÊMICA SOBRE DIFICULDADES DE PROFESSORES INICIANTES

O interesse pelos estudos sobre inserção de professores à docência tem sido crescente, embora presentes nos Estados Unidos, Canadá e Europa há muitos anos. Em um capítulo do livro de Marcelo (1999) encontra-se uma sistematização de dados de pesquisas relativas à docência no ensino superior oriundos de diversos países. O autor aponta considerações de De Miguel segundo o qual há necessidade de que a docência seja concebida como um “conjunto de actividades pré, inter e pós-activas que os professores tem de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos” (p. 243), pois os professores precisam dominar e demonstrar conhecimentos e competências que não só as da sala de aula.

Além desse autor (não referido na bibliografia de Marcelo) há outras duas colaborações de autores também não constantes nas referências de Marcelo (1999), mas que são de grande valia para caracterizar o cenário acadêmico. Centra é um dos autores e nos diz que os bons professores universitários preenchem nove características:

capacidade de comunicação; atitudes favoráveis aos alunos; conhecimento do conteúdo; boa organização do conteúdo e do curso; entusiasmo com a matéria; justo nos exames; disposição para inovação; estimular o pensamento dos alunos; capacidade de reflexão (MARCELO, 1999, p. 244).

Na Espanha, também Tejedor e Montero, citados por Marcelo (1999) trazem dimensões ou fatores citados por alunos em avaliações de vários anos sobre professores: “domínio da matéria; interação com os alunos; cumprimento de obrigações e desenvolvimento do programa; adequação da avaliação; recursos utilizados e práticas” (MARCELO, 1999, p. 244).

Mayor (2009) igualmente faz revisão de estudos sobre as necessidades profissionais do professor universitário iniciante trazendo dados do Reino Unido, Espanha e Estados Unidos, apontando poucas variações estas a depender das características de cada país. Os dados de Brown (*apud* Mayor, 2009) ao revisar estudos em que se especificam as necessidades formativas dos professores iniciantes no ensino superior, surgem os seguintes pontos: a explicação formal, a pressão do tempo e asensação de inadequação, questões de comunicação oral, os conteúdos e os materiais, manutenção do interesse entre outros (p. 178/179). Em outras palavras: é todo o manejo do ensino não dominado por eles.

No Brasil, o clássico estudo de Cunha (1992) sobre os bons professores universitários traz dados muito similares aos desses colegas de outros países, tanto nas dificuldades que enfrentam quanto nas características do ensino com jovens universitários. A autora aponta várias dificuldades relatadas sobre a carreira e ambiente universitário, mas, no que tange ao foco deste estudo, aponta as dificuldades docentes, sobretudo com questões de avaliação. Ao avançar no estudo assistindo aulas de professores de diferentes áreas acadêmicas, detecta que consideram fundamental o “domínio do conteúdo, a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente” (p. 127) ao lado do domínio do conhecimento pedagógico específico e a capacidade de usá-los. Como resultado de seu estudo, ao final, a autora os reúne sob a forma de conjuntos: 1) organização do contexto da aula que envolve esclarecer o objetivo da aula, a localização histórica do conteúdo, e as relações com outras áreas de conhecimento; 2) habilidades de incentivo à participação dos alunos; 3) trato da matéria de ensino: esclarecer conceitos, fazer analogias, estabelecer relação de causa e efeito, vincular teoria à prática, analisar a estrutura de sua matéria, usar exemplos; 4) variação de estímulos com uso de recursos audiovisuais, movimentação no espaço da sala, estímulo à criatividade e à divergência; 5) uso adequado de linguagem com clareza nas explicações, uso adequado de terminologia, voz audível entre outros pontos (p. 155-171).

Diante da detecção de dificuldades e ausência de formação, os estudos vêm focalizando os processos de socialização profissional

e seu desenvolvimento profissional no interior das próprias instituições, como já relatado em outros capítulos deste livro e em diferentes níveis de ensino conforme Cunha (2010); Dotta, (2010); Mayor (2009) e em outros lugares institucionais.

Há outras características e dimensões relatadas pelos pesquisadores sobre as demais funções na universidade; são ricas em análises, mas reportam-se aos anos iniciais de exercício da função na continuidade do conceito criado por Huberman (1992), mesmo quando os títulos de seus trabalhos se referem à inserção, conforme o nomeado capítulo escrito por Marcelo (2009). Porém, neste texto, circunscreve-se, sobretudo, à circunstância de passar pelo ritual do concurso para poder se dedicar à docência, conforme os próximos dados a serem relatados com mais detalhes e que se referem à prova didática dos concursos.

A SITUAÇÃO DE INGRESSO – O RITUAL DO CONCURSO PÚBLICO

O ingresso para docência no ensino superior no Brasil tem sido pautado por conjunto de provas. Há variações nas modalidades de provas quando se analisam os processos seletivos em âmbitos e especialidades variadas nas carreiras universitárias. Isso se deve, em parte, às especificidades das áreas de atuação, ou seja, ciências humanas, ciências exatas, artes, ciências da saúde entre tantas outras. Também se deve, de outra parte, à regulamentação vigente, pois a legislação educacional para o país propõe algumas regras e, ao mesmo tempo, é omissa em outros pontos, permitindo a variação.

Neste item estão informações de duas naturezas. A primeira delas se refere à regulamentação sobre o ensino superior incluindo exigências ao preparo do professor que vai atuar nesse nível de ensino. O segundo grupo de informações se refere ao que se observa, como decorrência, no plano empírico, ou seja, as condições apresentadas pelos candidatos para o exercício da profissão docente.

A regulamentação nacional atual presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996 (SAVIANI, 1997), estipula o nível de pós-graduação, prioritariamente os de mestrado e doutorado, como local de preparo dos docentes para o magistério de nível superior (art. 66). Também o artigo 65 traz uma informação relevante para o tema aqui focalizado:

Art. 65- a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (grifo nosso)(SAVIANI, 1997, p. 182).

Por esses artigos verifica-se que, no que tange à formação de professores para o ensino superior, há pouca regulamentação oficial e, quando há, não valoriza aspectos relativos à prática da docência no decorrer da formação básica ou graduação.

Essas informações podem ser complementadas com as normas relativas ao capítulo que regulamenta o ensino superior. Nesse capítulo, artigo 52, inciso II, há novo aspecto a ser observado: “Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”(Idem., p.178) . Ou seja, um artigo exige a formação (art.66), mas as instituições têm brechas para não exigir de todos, além do fato de terem sido permitidos prazos (de 1996 a 2004) para cumprimento desse artigo 52.

A regulamentação formal, expressa nessa legislação com inconsistências é complementada por uma regulamentação não formal, não legal (LIMA, 2001), mas com validade institucional que se torna oficial em diferentes instituições e locais. O que isto implica? Temos, e vemos acontecer, a possibilidade de, a cada processo seletivo ou de concurso, mudarem as “regras do jogo”, pois cada instituição pode incluir o que considerar adequado: pedir *curriculum vitae* atualizado; realizar provas escritas ou didáticas; realizar entrevista; pedir planos de estudos ou projetos de cursos, de disciplinas, de pesquisas e/ou extensão para atender necessidades d sociedade entre outros. Ao longo dos 40 anos de carreira universitária em bancas de concursos para ensino superior, já presenciei todas essas modalidades definidas pelas instituições

para as quais fui convidada para compor bancas ou em outras em que ajudei a definir.

Essa flexibilidade sem dúvida tem sua importância, pois cada instituição sabe de suas necessidades, porém abre brechas para a pseudo aparência de concurso ou seleção públicos e acobertar entradas de profissionais mediante relações sociais pouco explicitadas.

Diante disso, verifica-se que, na empiria, ou seja, nos momentos desses processos seletivos, os profissionais que se candidatam a tais funções docentes apresentam-se com adequada formação acadêmica nas suas áreas específicas, portando titulação acadêmica de mestre e mesmo de doutor, portanto com credenciais quanto à pesquisa ou outras experiências profissionais como também ocorre em outros países, por exemplo como relata De la Cruz (*apud* MAYOR, 2009) na Espanha dentre as características de um bom professor.. Porém podemos caracterizá-los como iniciantes no âmbito do ensino superior, sem preparo para a docência, embora se imagine que tenham os conhecimentos e habilidades exigidos ao ser estipulada a prova didática de ingresso. Nessas oportunidades, então, apresentam carências de desempenho posto que não adquiriram disposições adequadas advindas de um capital escolar formativo para tanto em seu *habitus*, segundo o conceito desenvolvido por Bourdieu (1983). Esse preparo é previsto, pela regulamentação, para atuação nos demais níveis de ensino, não só para atender o que diz o artigo 65, já citado, mas pela existência de outras disciplinas componentes dos currículos das licenciaturas para formação de professores de educação básica, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e médio. Durante suas graduações, supostamente, passam por atividades e estágios voltados à formação para assumir suas classes após o término dos cursos, ou até mesmo antes dessa etapa.

As situações a serem enfrentadas pelos prováveis candidatos à docência em todos os cursos superiores brasileiros são situações de desafios muito próximas devido ao modelo de curso superior adotado no país desde sempre: todos os cursos destinam-se à formação profissional, qualquer que seja ela, fato que faz com que todas as disciplinas sejam, em maior ou menor quantidade,

perpassadas pelas características, conhecimentos e, eventualmente, pressões das funções a serem desempenhadas pelos formandos.

SITUANDO ALGUMAS QUESTÕES SOBRE AS DIFICULDADES

Neste item estão relatados depoimentos de dificuldades enfrentadas e características exigidas pelas carreiras nas instituições superiores de ensino.

A passagem da circunstância de aluno – de mestrado ou de doutorado – para a condição de professor iniciante tem diversas caracterizações. Diálogos efetuados com alunas ou ex-alunas relatam dificuldades vivenciadas que exemplificam, certamente, a vida de muitos outros e que são muito próximas das características e dimensões apontadas pelos estudiosos de outros países.

Ana (nome fictício) formada em área diversa da de licenciaturas, relata seus primeiros desafios:

“Ainda cursava o mestrado [...] quando me apareceu a primeira oportunidade de prestar um concurso para assumir três disciplinas no curso noturno de bacharelado em Biblioteconomia”.

“No entanto, os desafios reais da sala de aula só foram percebidos e vividos depois, quando me deparei com duas turmas noturnas de 40 alunos no meu primeiro semestre de aula [...] Logo nas primeiras semanas de aula surge o desafio: administrar o tempo ao longo do dia e da semana para dispor de tempo, e muito tempo, para preparar as aulas. Até então não tinha nenhuma noção do tempo que se levava para selecionar, estudar, preparar conteúdos relevantes para quatro horas/aulas seguidas em um período noturno”.

“O segundo desafio, ainda neste contexto, foi: como tornar os conteúdos interessantes ao perfil dos alunos. Como convencê-los sobre a importância daquilo que estavam se apropriando. Muitos dos alunos buscavam uma qualificação quase que técnica para poderem disputar uma vaga no mercado de trabalho”.

Já em outra circunstância, após o doutorado, em outra instituição, as dificuldades da mesma profissional foram de outra natureza considerando o conjunto da vida universitária pública:

“ Depois de dois anos nessa experiência como docente em uma instituição privada fui, então, para o setor público. A ilusão da dedicação exclusiva para o ensino foi logo desfeita frente às exigências das diferentes funções. A sala de aula, o preparo das disciplinas, ficaria sujeita a uma administração de tempo ainda maior [...]. Encontrar o eixo comum entre o ensino, a pesquisa e a extensão não tem sido tarefa simples”.(Ana)

Verifica-se, nesse depoimento, a preocupação com a formação para “o serviço” manifesto pelos alunos e as preocupações da jovem professora com tais aspectos e a ausência de sua formação para o enfrentamento dos desafios.

Já adentrando a área da formação de professores, os depoimentos são muito parecidos.

Eloá (nome fictício) reporta-se às suas dificuldades, também como docente iniciante, tanto para as questões do ensino quanto para a vida diária na organização institucional:

“ A minha maior dificuldade tem sido a de selecionar/ organizar os conteúdos para o plano de ensino e para as aulas. Não é fácil estabelecer prioridades porque parece que tudo é importante e o tempo nunca é suficiente ”.

“Entrar na universidade e entender esse mundo é bem difícil e demorado. São muitas siglas, órgãos, estruturas, quem são os responsáveis e como se movimentar nesse conjunto, as relações de tudo isso com o trabalho de docência”.

Entretanto, neste caso, Eloá encontra outras referências sobre os alunos, diferente das de Ana:

“Os alunos são interessados, envolvidos, responsáveis, mesmo sendo curso noturno. A relação entre professores e alunos é muito boa; os professores permitem acesso aos alunos; há convivência nos horários de almoço e de lanche”.

Outras quatro ex-doutorandas, formadas em cursos de graduação de licenciaturas variadas, apresentaram dificuldades relacionadas especificamente ao momento de transição, ou seja, os rituais de passagem previstos nos concursos públicos.

“Na primeira vez, apresentei a aula de forma muito rápida, o que fez com que eu fosse reprovada porque não atingi o tempo mínimo exigido no edital do concurso. Parecia que eu queria acabar com essa situação logo” (Lia)

“Minha preocupação sempre foi com o tempo da aula: minha tendência sempre foi de falar muito rápido” (Isa)

“Como elaborar uma prova didática que, ao mesmo tempo em que correspondesse ao nível dos alunos da graduação, mostrasse à banca minha capacidade em relação ao tem.; dificuldade para fazer os slides, insegurança”.(Isa)

Essas vinhetas exemplificam algumas das dificuldades expressas pelas alunas. O conjunto delas, após os primeiros debates, permitiu elaborar uma síntese apresentada a seguir:

- pensar sobre as idades dos alunos diferentes daqueles focalizados em seus cursos de licenciaturas;
- ter domínio das exigências apresentadas pelos currículos dos cursos em que atuariam e que eram focos dos concursos;
- explicitar ações a serem desencadeadas quando em situação de realidade de sala de aula;
- identificar nível de conteúdo a ser expresso na apresentação e sua relação com a quantidade e seleção em face do tempo de aula;
- definir interações em sala de aula;
- definir materiais e recursos para aulas.

Verifica-se, nos depoimentos e nesse conjunto final de dificuldades, as características e dimensões presentes no cenário acadêmico mundial e brasileiro conforme relatado a partir das pesquisas.

Essas questões são retomadas a seguir para efeito das análises em situação prática.

AS SITUAÇÕES DE PREPARO DE INICIANTES NO RITUAL DE PASSAGEM À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

É nesse quadro de referência jurídico formal e acadêmico sobre as exigências de formação necessárias a essa função que, sucintamente, são relatadas experiências de preparo de profissionais para a docência no ensino superior.

As situações caracterizadas no item anterior foram consideradas coletivamente como um **problema didático** para um grupo de ex-alunas de doutorado que se preparavam para processos seletivos em diversas unidades universitárias na área da educação, em São Paulo, Brasil. Esse problema instigou a todos, em diversas situações de diálogos, caracterizando-se como desencadeador de um projeto de ação aqui relatado com o objetivo de propiciar algum preparo para o enfrentamento das provas didáticas exigidas.

O relato aqui apresentado segue alguns princípios a serem gradativamente explicitados no decorrer da exposição, sobretudo dados de realidade, concepções e ações realizadas e avaliadas (VALENTE,1996), a saber: os agentes; o contexto das ações; o contexto alvo; os fundamentos das ações; as ações; as análises sobre os conteúdos, sobre o material e a forma de apresentação; avaliando.

- Os agentes na situação – As situações de preparo contaram com uma professora de pós-graduação com longo percurso na área de Didática formando professores para diversos níveis de ensino e participando de bancas de concursos e processos seletivos. Além da professora citada, participaram alunas egressas de pós-graduação em Educação com percursos diversificados e formação inicial também diversa, a saber: licenciaturas em Pedagogia,

História, Química e Psicologia. As ex-alunas foram caracterizadas como iniciantes, pois não haviam recebido formação específica para atuar no ensino superior, embora todas tivessem alguma experiência com docência. Estão referidas com nomes fictícios nos depoimentos. Todas revelaram dificuldade com a prova didática para seleção voltada para o ensino superior. Dentre as principais dificuldades enfrentadas em seleções anteriores:

“Na primeira vez, apresentei a aula de forma muito rápida, o que fez com que eu fosse reprovada porque não atingi o tempo mínimo exigido no edital do concurso. Parecia que eu queria acabar com essa situação logo, fui eliminada na prova didática. Mesmo tendo treinado muito a aula que preparei, não consegui atingir o tempo estabelecido e fui desclassificada. Realmente a administração do tempo da aula foi uma dificuldade para mim”(Lia)

“Minha preocupação sempre foi com o tempo da aula: minha tendência sempre foi de falar muito rápido”(Isa)

“Como elaborar uma prova didática que, ao mesmo tempo em que correspondesse ao nível dos alunos da graduação, mostrasse à banca minha capacidade em relação ao tema.; dificuldade para fazer os slides, insegurança”.(Isa)

Além dessas dificuldades, explicitaram algumas inquietações de natureza diversa em relação ao futuro desempenho: dúvidas/percepções de incompetência ou dificuldades/necessidades de ajudas/sensação de inexperiência ou inadequação/questões relativas à comunicação oral; manter interesse; formas de apresentação ou outros aspectos da atuação em aula:

- como manter o interesse dos alunos em aulas longas (de três horas e meia de duração)
- como elaborar aulas dinâmicas favorecendo a participação dos alunos

- como provocar debates
- a principal inquietação que tenho em relação às aulas se refere à minha aceitação, ou não, pelo grupo dos alunos do qual serei professora; é um desafio conseguir a empatia do grupo e manter o clima de respeito em relação ao trabalho a ser desenvolvido; mostrar que tenho competência para ocupar o lugar de professora em sala de aula é outra questão que causa apreensão.
- O contexto das ações – O contexto de realização das ações de preparo caracterizou-se como um processo de mentoria em uma sala de aula universitária com características comuns às salas de aula da imensa maioria das escolas com traços da cultura escolar: carteiras para alunos, mesa e cadeira para professor, quadro de giz, equipamento audiovisual, contexto similar aos que haviam vivido e viveriam ao adentrar seu novo local de trabalho. Portanto possuíam algum domínio desse contexto, algumas disposições instaladas do *habitus* relativo a esse ambiente. Qual a diferença, então? Qual a dificuldade básica? Estar do outro lado da mesa, o lado professor, o que não é pouco. Algo novo no âmbito do ensino superior diante de tantos anos vividos como alunas.
 - O contexto alvo – Foi preciso considerar-se, principalmente, o enfrentamento de situações educativas com alunos que supostamente estão na juventude, ou já na vida adulta, alguns até mais velhos do que as próprias professoras – bem diferente de situações envolvendo adolescentes ou crianças – e sendo preparados em cursos profissionalizantes. Nesse particular foi fundamental atentar para dois outros aspectos do conhecimento da realidade, ou seja, tanto da escola quanto do(s) curso(s) em que atuariam. Assim, dominar conhecimentos sobre a proposta do curso em suas

características, o destino profissional dos alunos, a organização curricular e a posição da disciplina objeto da seleção nesse currículo, foram providências fundamentais para obtenção de quadro de referência sobre essa faceta da realidade. Foram pontos a serem incluídos nas formas de encaminhamento do conteúdo específico das aulas a serem ministradas perante as bancas. Além disso, ter conhecimento prévio do tempo mínimo e máximo da aula e os recursos materiais possíveis no contexto da prova (constantes da documentação oficial) também foram centrais na análise prévia para compreensão da realidade a ser enfrentada.

- Os fundamentos das ações - Explicitar as ações com detalhes à compreensão de quem está recebendo a informação é outro princípio deste relato, tanto para os que estavam na situação quanto para os que aqui lêem. Esses elementos foram debatidos com as ex-alunas, na direção de perceberem que a situação que vivenciariam é uma dessas classificadas como complexas por Bourdieu (1999) quando se reporta à pesquisa. Entretanto as alunas seriam, e foram, durante esse projeto de ação, confrontadas por pessoas que viveram e viviam do outro lado da mesa como docentes e que também vivenciariam situações do lado de cá como examinadoras na função pública, portanto exigente na situação de seleção. Não se tratava de situação de entrevista, como aponta o autor acima citado para as pesquisas, mas procurava-se entender a complexidade dos pontos de vista presentes e o cumprimento de tais funções em situação alterada.. Estariam (as candidatas) em posição de examinandas, mas também de examinadoras em potencial precisando entender que deveriam demonstrar o domínio da situação que viveriam ali e futuramente – inclusive pensando nos alunos que supostamente estariam no lugar dos examinadores – exatamente a mesma situação que os examinadores viveriam: uma circunstância incômoda para todos, complexos pontos de vista em jogo, se entrelaçando.

Esses fundamentos analisados são essenciais a nortear as demais etapas do trabalho.

- As ações - Foram realizados testes iniciais em que as candidatas se apresentaram para a professora e para as colegas. A partir dos comentários programou-se sequência de apresentações de aulas, crescentemente analisadas em face do contexto já descrito e em face dos efeitos sobre o público presente, mas simulando outras realidades, inclusive com intervenções durante as apresentações finais. As análises incidiram sobre os conteúdos das aulas e relações entre as disciplinas do currículo; relações com o público, explicitações de como se poderia atuar em certos momentos nas situações reais para interagir com os alunos e estimulá-los à participação; uso do material e forma de apresentação, incluindo controle do tempo.
- As análises dos conteúdos – Esse foco foi bem debatido com as apresentadoras, pois, em se tratando de ensino superior, o nível da apresentação e a explicitação das referências são mais fundamentais do que nos demais níveis de ensino. Assim, discutia-se, inicialmente, o que seria possível abordar sobre o tema, escolhido ou sorteado, em uma aula de cinquenta a sessenta minutos, pois, em geral, na aula teste, o conteúdo selecionado era excessivo; com o enunciado do final do tempo e o encerramento drástico da palavra a aula ficava sem finalização. Esse foco sofreu ajustes constantes, até as apresentações finais com as definições gradativas de recortes no conteúdo e aspectos essenciais a serem focalizados. Nesse foco foram realizadas várias tentativas de articular o conteúdo com outras disciplinas do currículo, sobretudo com aquilo que supostamente os alunos deveriam ter visto anteriormente. Para tanto as alunas buscaram informações de ementas das disciplinas, as anteriores e as posteriores, pois, em alguns momentos, era possível fazer projeções e ligações com o que estava sendo apresentado. Com isso adquiriram, antecipadamente, familiaridade com o curso ao qual se dirigiam.

- As análises sobre as interações em sala de aula – Em uma aula de apenas quarenta a sessenta minutos é pouco possível explicitar diversificadas formas de demonstrar interações com o público, principalmente em se tratando de examinadores nessa condição de assistentes. Entretanto, ao longo das sessões de apresentação foram feitas sugestões de que os candidatos explicitassem, em alguns momentos, para a banca, de que modo agiriam em sala de aula para estimular a participação dos alunos: formulação de perguntas, estímulos a comparações, mapeamento de concepções de alunos sobre aspectos do assunto abordado, aproveitamento de respostas para encaminhamento do assunto, análises de situações relatadas. Esses exemplos foram incluídos de modo variado em cada caso, pois os temas das aulas não eram os mesmos. Além disso, foi muito debatida a forma de estimular os alunos à compreensão dos assuntos cuidando de exemplos também adequados às situações de cada disciplina no conjunto dos cursos e do alunado em formação.
- Uso do material e forma de apresentação – Este foco foi bem analisado tanto pelas apresentadoras quanto pelas alunas assistentes – que também eram apresentadoras vivendo as duas funções – para aperfeiçoar o desempenho na situação da aula. Como hoje é comum, em situações de apresentação pública, o recurso à imagem projetada por diferentes meios visuais, as candidatas optaram pelo uso do equipamento multimídia (*datashow*) para apoio às apresentações. Esse recurso tecnológico tem sido, recorrentemente, utilizado de forma excessiva, ou seja, tem praticamente substituído o conteúdo falado por um conteúdo projetado. Com a informática, o programa *PowerPoint* veio quase a substituir outras formas de apoio pelo preparo de *slides* sequenciais e fáceis de serem compostos. Entretanto a efetividade de seu uso depende muito do modo de utilização na apresentação das informações. Assim, a substituição da apresentação

oral pela exposição em tela tem se mostrado inadequada por diferentes motivos conforme nossas reflexões sobre o material. Aqui são mencionados três aspectos que, pela minha análise, parecem ser os mais relevantes. O primeiro deles se refere ao modo de confecção dos *slides* que vêm sendo apresentados com uso deficitário no contraste entre fundo e figura escrita, desenhos e diagramas. A visualização, em muitos casos já observados, se torna prejudicada. Esse foi um ponto de análise e sugestão de alteração para a busca de uma produção bem contrastante, posto que as aulas ocorrem em salas para turmas grandes, as quais, nem sempre, durante o dia, possuem recursos de escurecimento. O segundo ponto se referiu ao uso de noções muito centrais e mínimas a serem expostas nos *slides* para cumprir dois objetivos fundamentais: domínio de conceitos básicos tratados focalizando tópicos, e também domínio da linguagem técnica da área. Os demais tópicos, explicações, exemplos foram complementados pela exposição oral, ou, às vezes, com uso do próprio quadro de giz. Com isso atinge-se o terceiro ponto, qual seja, a alternância da atenção do alunado que ora se fixa no professor e suas explicações, ora se fixa no *slide* projetado, sem oralidade do docente. Do mesmo modo, a técnica de montagem de cada *slide* é fundamental posto que, quando se tratar de tópicos a serem explorados, a sua inserção passo a passo é recurso para manter a atenção, principalmente no ensino superior em que as aulas são mais longas. O controle do tempo foi constantemente cuidado até que as candidatas ficassem com bom domínio desse aspecto. Assumiram a idéia de ter, sempre, alternativa(s), caso o tempo fosse menor do que quarenta minutos: uma retomada da aula, a sequência cumprida entre outros exemplos de como atuar.

- Avaliando- em atividade avaliativa ao final, as apresentadoras das aulas analisadas manifestara-se apontando o que perceberam ter sido alterado em seus desempenhos:

“Aprendi a necessidade de sempre dar exemplos; também a necessidade de prestar atenção na linguagem, lembrando sempre que são alunos de graduação. Isso mudou minha forma de dar aulas.”(Isa)

“A partir dos encontros dois aspectos relativos a minha atuação como docente e como pesquisadora foram melhorados de forma acentuada (na minha percepção que pode estar errada...): a elaboração das aulas e a escrita de relatórios, artigos e similares, principalmente no que tange à organização dos elementos que compõem cada um dos itens citados e ao conteúdo e esclarecimentos que devem ser explicitados. Assim, após os encontros realizados, maior organização e maior clareza no desenvolvimento do meu trabalho foram elementos positivos que ficaram muito evidentes para mim como resultado” (Maria)

Apesar de tais ganhos, permaneceram algumas dificuldades e inquietações a serem sanadas nas situações efetivas na instituição. Algumas manifestações exemplificam como se vêem as professoras iniciantes:

“Ter um bom relacionamento com os demais colegas, ser aceita por eles é um ponto que considero fundamental e que me causa inquietação”(Maria)

“Permanece ainda a dificuldade com o tempo: deixar de preparar aulas com duração de 50 minutos (no ensino básico) para preparar aulas de três horas ou mais é uma mudança que ainda me assusta”(Lia)

“Falta de um colega de disciplina para trocar, conversar sobre textos utilizados. Sentimento de solidão – os professores conversam pouco sobre suas experiências na docência, sobre estratégias utilizadas em sala de aula e que dão certo”.(Isa)

“Preciso ser menos tímida quando faço parte de grandes grupos. Compartilhar angústias e alegrias com colegas de profissão também é uma necessidade que persiste, talvez como resultado de momentos de insegurança.”(Maria)

“Algumas dificuldades pessoais ainda persistem, ainda preciso ter mais confiança naquilo que sei”.(Maria)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Restam poucas considerações a fazer neste final. A primeira delas é a da possibilidade de um trabalho fora das exigências contratuais de todos, mas pautada pelo compromisso com o encaminhamento de nossos alunos.

Alguns pontos positivos foram identificados: o sucesso nos concursos foi alto da parte das candidatas que estiveram todo o tempo, pois algumas ficaram em poucas sessões. Mesmo as que não ficaram em 1º lugar – aprovadas e empossadas – conseguiram boas colocações em 2º ou 3º lugar, em situações de alta competitividade em universidades públicas. Entretanto alguns obstáculos interferiram no desenvolvimento do trabalho, embora não intransponíveis: o tempo disponível das candidatas e da professora era pequeno, precisando de acertos para combinar as sessões; detectar local adequado para as apresentações posto que as salas vagas eram alternadas a cada semana e, nem sempre, dava para todas se apresentarem todas as semanas.

Como se viu pelo relato, foi possível testar vários dos aspectos apontados pela área acadêmica das pesquisas bem como enfrentar as exigências dos concursos e da legislação. Foi possível verificar, neste trabalho, o respeito ao conhecimento das candidatas, mas, também, apesar de terem seus *habitus*, houve a possibilidade do ajustamento de certas disposições a uma posição diferente no mesmo campo (o educacional),ou seja, ajuste ao ensino superior, algo presente no conceito de sentido prático proposto por Bourdieu (CHAUVIRÉ e FONTAINE, 2003, p.. 63-65).

Ficou evidenciada um pouco da realidade brasileira nessa circunstância específica corroborando dados já apontados por vários estudos já apontados no restante do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. “Esboço de uma teoria da prática”. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- _____. “O espaço dos pontos de vista”. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 11-13.
- CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses., 2003.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. (Org.) *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara:Junqueira&Marin/ Brasília:CAPES, 2010.
- DOTTA, L. T. T. *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC, São Paulo, 2010.
- LIMA, L. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCELO, C. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. (Coord.) *El profesorado principiante - inserción a la docência*. Barcelona: Octaedro, 2009.
- MAYOR, C. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO, C. (Coord.) *El profesorado principiante - inserción a la docência* Barcelona: Octaedro, 2009, p. 177-210.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1 p. 11-20, jan/jun 1999.
- PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, v.13, n. 1,p. 27-41, 2009.
- VALENTE, W. R. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade de produção de conhecimento. *Caderno de formação*, APEOESP, São Paulo, n. 2, 1996, p. 9-13.

ALDA JUNQUEIRA MARIN – Pedagoga, Doutora em Educação pela FFCL de Rio Claro, Livre Docente em Didática pela UNESP. Foi professora e pesquisadora na UNESP, Campus de Araraquara, na área de Didática em cursos de graduação e no Programa de pós-graduação em Educação Escolar. Atualmente é membro do corpo docente permanente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, onde realiza pesquisas voltadas para docência na sua relação com a organização escolar e diferentes instâncias de formação dos professores. Pesquisadora convidada bolsista na UNIARA.

E-mail: aldamarin@pucsp.br

CRISTIANE MARCELA PEPE – Formada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela Unesp/Fclar. Atualmente é docente e pesquisadora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atua com foco na formação de professores, tendo experiência com Educação e Direitos Humanos, Educação do Campo e Leitura.

E-mail: cristianepepe.ufal@gmail.com

ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN – Licenciada em Química e em Pedagogia, com mestrado, doutorado e pós-doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP. Possui experiência na educação básica e atualmente é professora e pesquisadora do Departamento de Ciências da Natureza, Educação e Matemática da Universidade Federal de São Carlos, com atuação na área de Formação de Professores.

E-mail: elainefurlan@terra.com.br

FÁTIMA PEREIRA – É graduada, mestre e doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto-Portugal – instituição em que atua como professora e pesquisadora na área de Formação, Saberes, Contextos de Trabalho e de Educação, tendo como principais focos de interesse: a política educativa, a formação de professores, a educação escolar da infância e a transformação sócio-educativa.
E-mail: fpereira@fpce.up.pt

FERNANDA OLIVEIRA COSTA GOMES – É Graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO e é Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Tem experiência de magistério no ensino fundamental e, atualmente, é docente na Universidade Camilo Castelo Branco, atuando nas áreas de Sociologia, Metodologia e Percursos de Aprendizagens da Educação Infantil, Estudos da Infância e da Criança e Estágio Supervisionado na Educação infantil.
E-mail: fernanda.ocg@terra.com.br

LUCIANA MARIA GIOVANNI – Pedagoga, Mestre em Educação pela PUC-SP, Doutora em Didática pela FE/USP. Professora aposentada da UNESP/Araraquara – Departamento de Didática e Pós-graduação em Educação Escolar. Atualmente atua no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP – Linha de Pesquisa *Escola e Cultura na perspectiva das Ciências Sociais*, com destaque para os temas processos de formação e construção de identidade profissional de professores e é professora colaboradora no Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA/Araraquara.
E-mail: lmgiovanni@uol.com.br

MARIA LÚCIA SUZIGAN DRAGONE – Doutora e Mestre em Educação Escolar pela UNESP – FCL/Araraquara. Fonoaudióloga pela PUCCamp e Especialista em Voz pela CEV-SP. É docente

e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação e no Curso de Pedagogia da UNIARA, em Araraquara-SP. Pesquisa as interações comunicativas em sala de aula com foco na comunicação oral do professor como recurso de trabalho.

E-mail: mldragone@uol.com.br

MARIA REGINA GUARNIERI – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação na área de Metodologia de Ensino pela UFSCAR/SP. Professora aposentada da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Campus de Araraquara-SP. Atualmente possui vínculo como docente voluntário junto ao Departamento de Didática e atua no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP, pesquisando temas relacionados ao trabalho de professores dos anos iniciais da escola fundamental com ênfase nas questões voltadas para a prática pedagógica e aprendizagem da docência.

E-mail: mreginag@fclar.unesp.br

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA – É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, atuando na graduação no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Saberes, Sujeitos e Processos Educativos.

E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br

**PROFESSORES
INICIANTEs:**
DIFERENTES NECESSIDADES
EM DIFERENTES CONTEXTOS



JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES

GRUPO DE
PESQUISA
DOCÊNCIA
EM SUAS
MÚLTIPLAS
DIMENSÕES



LUCIANA MARIA GIOVANNI
ALDA JUNQUEIRA MARIN
ORGANIZADORAS

WWW.JUNQUEIRAEMARIN.COM.BR

**PUBLICAÇÕES PARA
OS QUE PENSAM E
FAZEM EDUCAÇÃO**