

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***A CONSTRUÇÃO DO INÍCIO DA DOCÊNCIA:
um olhar a partir das produções da ANPEd e do
ENDIPE***

André Luiz Sena Mariano

São Carlos – SP
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***A CONSTRUÇÃO DO INÍCIO DA DOCÊNCIA:
um olhar a partir das produções da ANPEd e do
ENDIPE***

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
MESTRE em EDUCAÇÃO.

Área de Concentração: Metodologia de Ensino

Autor: André Luiz Sena Mariano

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima

São Carlos – SP
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M33ci

Mariano, André Luiz Sena.

A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE / André Luiz Sena Mariano. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

142 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Professores – formação. 2. Metodologia de ensino. 3. Professores iniciantes. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

À minha mãe, meu maior tesouro.

À Emília, que acreditou no “menino que copiava”.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CUDSP	Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
PPGE/UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Textos da ANPEd selecionados para análise	11
Quadro 2: Textos do ENDIPE selecionados para análise	12
Quadro 3: Número total de trabalhos em ambos os eventos	12
Quadro 4: Os saberes dos professores	52
Quadro 5: Organização dos trabalhos quanto às fontes de origem	66
Quadro 6: Organização dos trabalhos quanto à situação da pesquisa à época da apresentação	67
Quadro 7: Organização dos trabalhos quanto às instituições de origem	68
Quadro 8: Organização dos trabalhos quanto aos níveis de ensino pesquisados	69
Quadro 9: Organização dos trabalhos quanto aos temas específicos	73
Quadro 10: Autores mais utilizados pelos estudos selecionados	75
Quadro 11: Distribuição dos autores utilizados por número de citações	85
Quadro 12: Organização dos trabalhos quanto ao tipo de estudo realizado	86

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE

Autor: André Luiz Sena Mariano

Orientadora: Prof^a Dr^a Emília Freitas de Lima

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: formação de professores; aprendizagem profissional da docência; professor iniciante

A presente dissertação de mestrado estrutura-se em torno da seguinte questão: *O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?* Para respondê-la, efetuou-se um recorte temporal equivalente a uma década de pesquisa (1995-2004), ou seja, buscou-se nos anais das dez últimas Reuniões Anuais da ANPEd e dos cinco últimos ENDIPEs, os trabalhos que apresentaram como foco central de discussão o professor iniciante e seu processo de aprendizagem profissional, independentemente do nível de ensino em que atue.

O referencial teórico no qual a pesquisa se baseia privilegia três categorias: os *modelos de formação de professores*, advogando o modelo do professor como um intelectual crítico, isto é, um professor que reconhece a natureza contraditória da educação, não a concebendo como mera reprodutora da ideologia dominante, mas também como mola propulsora da transformação social; as *características do início da docência*, como, por exemplo, o sentimento de choque da realidade, marcado pelas sensações de sobrevivência e descoberta e os *saberes docentes*, que são provenientes de variadas fontes e vão sendo construídos, não somente no período inicial, mas ao longo de toda carreira.

Ao analisar os resultados apresentados pelos estudos selecionados, constatou-se que: a) o modelo de formação de professores preponderante é o da epistemologia da prática, especialmente o que compreende o professor como um profissional prático reflexivo; b) as características do início da docência, apontadas pela literatura, são corroboradas, mormente no que se refere ao sentimento de choque da realidade; c) os saberes docentes são plurais, compostos e heterogêneos, oriundos de diversas fontes (família, escolarização prévia, formação inicial, experiência).

A análise dos dados permite apontar, também, como aspectos mais enfatizados nas pesquisas analisadas: a socialização profissional, os saberes docentes e os sentimentos de sobrevivência e descoberta que marcam fortemente este início de carreira, entre outros. Como aspectos pouco enfatizados encontram-se: as relações entre a formação inicial e o momento de inserção profissional e as formas de aprendizagem desenvolvidas pelo professor novato. Por fim, como aspectos silenciados destacam-se, entre outros: as políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional, questões de diversidade/diferença, pluralidade cultural e multiculturalismo, análise da prática pedagógica dos professores da educação de jovens e adultos e a relação existente entre o professor iniciante e os seus modelos de atuação profissional. O modelo do professor como um intelectual crítico, advogado por este trabalho, também esteve ausente das discussões sobre o professor em início de carreira.

ABSTRACT

THE BUILDING OF THE BEGINNING OF THE TEACHING PROFESSION: a look from the productions of ANPEd and ENDIPE

Author: André Luiz Sena Mariano

Advisor: Emília Freitas de Lima, PhD

Financing Agency: CAPES

Keywords: teacher formation, professional learning of teaching, beginner teacher

The present master's degree dissertation is structured around the following question: *What do the works presented on ANPEd and ENDIPE say about the process of professional learning of teaching taken place in the beginning of the career?* To answer it, a time cut-out equivalent to a decade of research (1995-2004) was performed, that is, a search on the annals of the last ten ANPEd Annual Meetings and the last five ENDIPEs was conducted, looking for the works that presented as main discussion focus the beginner teacher and its professional learning process, regardless of teaching level.

The framework on which the research is based privileges three categories: the *teacher formation models*, advocating for the model of the teacher as an intellectual critic, that is, a teacher that recognizes the controversial nature of education, not conceiving it as a mere reproducer of the dominant ideology, but also as propelling spring of the social transformation; the *characteristics of the beginning of teaching*, such as, the feeling of reality shock, marked by the feelings of survival and discovery and the *teaching knowing*, which comes from various sources and is built, not only during the initial period, but throughout the whole career.

Analyzing the results presented by the selected studies, it was possible to verify that: a) the prevailing teacher formation model is the practical epistemology, especially the one that understands the teacher as a practical reflexive professional; b) the characteristics of the beginning of teaching, pointed by literature, are confirmed, especially regarding the feeling of reality shock; c) the teaching knowing is plural, composite and heterogeneous, resulting from several sources (family, previous schooling, initial formation, experience).

The data analysis allows pointing out also, as more emphasized aspects in the analyzed works: the professional socialization, the teaching knowing and the feelings of survival and discovery that strongly mark this career beginning, among others. Less emphasized aspects include: the relations between initial formation and professional insertion moment and the learning ways developed by the beginner teacher. Finally, silenced aspects include, among others: the continuous formation and professional development politics, diversity/difference questions, cultural plurality and multiculturalism, pedagogical practice analysis of the teachers of young and adults and the existing relation between the beginner teacher and its professional acting model. The model of the teacher as an intellectual critic, advocated by this work, was also absent from the discussions about the teacher in the beginning of career.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
1.1 Formação de Professores: conceitos, princípios e modelos.....	15
1.2 Caracterizando o Início da Docência.....	44
1.3 Os Saberes Docentes.....	48
1.4 Algumas Pesquisas Correlatas.....	54
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZANDO OS ESTUDOS SELECIONADOS.....	65
CAPÍTULO 3 - APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	90
3.1 Modelos de Formação de Professores.....	90
3.2 Características do Início da Docência.....	97
3.3 Os Saberes Docentes.....	109
CAPÍTULO 4 - A CONSTRUÇÃO DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DA ANPEd E DO ENDIPE.....	120
4.1 Aspectos mais enfatizados.....	120
4.2 Aspectos pouco enfatizados.....	124
4.3 Aspectos silenciados.....	127
4.4 Considerações finais.....	129
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

*Não nasci professor ou marcado para sê-lo,
embora minha infância e adolescência tenham
estado sempre cheias de 'sonhos' em que
rara vez me vi encarnando figura
que não fosse a de professor.
(Paulo Freire)*

Por que a minha¹ opção pela área de Educação? Por que a graduação em Pedagogia? Por que o Mestrado em Educação? Acredito que essas perguntas serão respondidas nas linhas que se seguem.

Como não identificar em minha vida alguns dos aspectos apontados pelas pesquisas sobre a formação de professores como sendo característicos dos que enveredam pela carreira, como por exemplo, o brincar de escolinha?

Retrocedendo no tempo, até o momento em que minha memória me permite, relembro fatos marcantes no meu processo de escolarização, uns positivos, outros negativos e outros que, traídos pela memória ou turvados pela visão de quem não consegue colocar-se do outro lado, impedem qualquer julgamento que deles eu possa fazer.

Em minha época de aluno da Educação Infantil, recordo-me de uma cena na qual fui pego pelo braço, com certa violência, e fui chacoalhado inúmeras vezes. É difícil explicar a razão pela qual guardei esta cena, mas a minha primeira lembrança da escola é essa. Lembro-me que foi traumatizante olhar as unhas compridas de minha professora marcarem meu braço. No período das séries iniciais do antigo primeiro grau (hoje ensino fundamental), lembro-me claramente das minhas brincadeiras de escolinha, que ocorriam na minha casa quando findavam as minhas aulas. Dessas brincadeiras, recordo-me de coisas que eu fazia e que, hoje, consigo depreender que eram oriundas do momento que eu vivia na escola e transpunha-o exatamente como ocorria na sala de aula. Em todas as “minhas aulas”, eu dizia *vocês são burros, não sabem fazer nada, mesmo*. Depois pensava: *quando eu for professor, vou ser super paciente com meus alunos, mas se bagunçarem, eu mando pra fora e chamo os pais*, e, por fim, o que eu mais me recordo é que eu me trancava no quartinho dos fundos e gritava feito um louco. Eu não sabia bem o que fazia, só sabia que tinha de gritar feito louco.

¹ Nesta parte introdutória, uso o pronome “eu” para dar ênfase à minha história de vida.

Nesta época eu era acometido por uma crise. Queria ser mulher, pois como eu desejava ser professor e não via homens trabalhando na minha escola, eu achava que a profissão de professor era somente para mulheres. Em meio a tantas crises provocadas pelo ensino fundamental, pensei em inúmeras outras profissões que gostaria de exercer. Uma hora, quis ser médico, na seguinte, pensei em ser motorista de ônibus, e o que mais me martelava a cabeça era a profissão de caixa de banco. Eu gostava de ir a um banco e ficar vendo como um caixa trabalhava.

Mesmo vivendo essa “crise das profissões” não deixava de brincar de escolinha, ora com meus amigos de rua, ora com meus sobrinhos (quase da minha idade), ora com meus alunos imaginários que eu vivia mandando “calar a boca”. Lá no fundo, eu guardava o desejo de ser professor, um desejo que nem sempre eu podia manifestar; minha família já sabia dele e o respeitava, meus colegas de turma atribuíam-me os mais diversos apelidos em razão dessa minha escolha, o que só agravou minha crise. Porém, como nem tudo estava perdido, eu tive, na oitava série, o meu primeiro professor: o professor Carlos de Ciências. Ah! Foi um alívio, uma felicidade. Encontrei um homem sendo professor.

Quando findava o ensino fundamental, delineavam-se duas opções: ir para o colegial (atual Ensino Médio) ou para o curso de Magistério (atual Normal). Como eu já tinha dito para mim mesmo que queria ser professor, resolvi fazer magistério. Mas, confesso que o fiz sem saber ao certo o que significava, além de estar, à época, tomado pelo espírito de “salvador da humanidade”. Eu achava que, sendo professor, salvaria os meus alunos e faria com que eles tivessem mais sucesso que seus pais. Ou nas palavras de Cortella (1998), eu mantinha com a escola a relação de um *otimista ingênuo*, alguém que acreditava que a Educação era, por si só, a mola propulsora da sociedade.

Fiz, então, na tradicional Escola Normal de São Carlos (hoje com outro nome²) o curso de Magistério. Foram quatro anos de aprendizado intenso e de ampliação da minha visão de mundo, mas que não abalou a minha crença na redenção da humanidade via escola. Concluí o curso no fim da década de 1990, e fui, daí em diante, tomado por gigantescas (embora pareça exagerado, é o que representava para mim) frustrações. Logo após a “formatura”, saí em uma corrida atrás de emprego, entregando inúmeros currículos; além disso, fiz a inscrição na Diretoria de Ensino (que à época ainda se

² E.E. Dr. Álvaro Guião. Em virtude da promulgação da LDB 9394/96, o curso foi extinto e a escola, atualmente, abriga o Ensino Médio e algumas séries do ciclo II do Ensino Fundamental.

chamava Delegacia) para os professores eventuais, o que acabou tornando-se uma *via crucis*.

Como estava iniciando a carreira, não tinha os pontos para obter uma boa classificação. Competir com professoras que já estavam no magistério há mais de vinte anos acabou mostrando-se desleal para ambos os lados. Uma luta entre Davi e Golias. Eu, o Davi, tentando lutar para conquistar um lugar ao sol, e elas, o Golias, tentando manter esse lugar conquistado com muito sacrifício. Uma pergunta que até hoje me faço e ainda sem resposta: quem deveria vencer essa batalha? Deveria haver vencedores?

Além dessa situação posta e “imposta” pelas circunstâncias da profissão docente – e que hoje agravaram-se –, o caminho do Calvário percorrido de escola em escola contribuiu para a minha frustração. Era comum chegar em uma escola e jogarem meu currículo no “bolo” de papel de rascunhos, pois, em algumas escolas, isso era feito na minha frente. Ou então, o que até hoje ressoa como uma das frases mais doloridas que já escutei de algumas coordenadoras³ das escolas em que entregava currículos: “você, homem, querendo ser professor? Só pode ser gay!” Quem disse que a opção sexual é fator *sine qua non* para a profissão de alguém? Teria eu de retornar a minha crise de infância ou transformar-me em mulher? O que fazer? Confesso... fui tomado pela desolação, assombro e decepção. Vislumbrei a possibilidade de mudar de profissão e fiz isso imediatamente. Fui buscar empregos em escritórios, trabalhar como balconista e operador de máquinas em uma loja de xerox, entre outros.

Depois de seguidas frustrações e de ficar quase um ano desempregado, resolvi fazer o cursinho pré-vestibular. Queria, ainda assim, ser professor? Já não sabia... Quando me matriculei no cursinho, pensei em fazer Licenciatura em Matemática, pois sempre tive facilidade com a área de Ciências Exatas. Mas, tudo ainda era muito incerto.

Época de decisão. Um jovem, em plena crise, seria capaz de decidir o que fazer de seu futuro? Resposta incerta. Se fui capaz não sei; acredito que sim, mas penso sempre onde estaria se minha vida tivesse tomado outros rumos...

Decidi. Vou prestar o vestibular para Matemática. Minha mãe colocou a hipótese de eu prestar o vestibular em Araraquara (cidade distante 42km de São Carlos). Nenhum curso que a universidade oferecia me agradava. Pensei, pensei, pensei... conclusão? Vou fazer Pedagogia, até por ser o curso com menor concorrência no vestibular.

³ Uso o termo no feminino por sempre ter encontrado mulheres nas vezes em que entregava meus currículos.

Queria demais a Matemática, porém fui aprovado em Pedagogia. Depois do ingresso no curso, percebi que o fato de ter cursado Magistério foi um fator facilitador na aprendizagem de algumas disciplinas, porém continuava frustrado e sem esperanças.

Mesmo tendo vivido todas as situações mencionadas anteriormente, acreditei que por estar cursando a graduação em Pedagogia, as pessoas teriam outra concepção sobre mim. Ledo engano! Continuei a ouvir: “homem não serve”. Resultado: nem escola particular e nem aula na rede pública como professor eventual. Não queria, entretanto, continuar essa saga de frustrações. Resolvi, então, envolver-me com a minha graduação e aproveitar as oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pela universidade, uma vez que o mercado de trabalho ainda estava fechado para mim.

Foi a partir do meu segundo ano que encontrei disciplinas que “mexeram” comigo e me motivaram a aprofundar meus escassos conhecimentos. Ter contato com a literatura sobre o trabalho docente e sobre a formação de professores fez meus olhos brilharem. De outro lado, descobrir, ainda, que eu poderia almejar, também, uma pós-graduação, trouxe-me um novo ânimo.

Comecei a dedicar-me aos estudos extra-classe, em uma espécie de iniciação científica (sem bolsa), movido pela sede de aprender, buscando conhecer um pouco mais sobre a figura do professor. Acredito que o fascínio de tal temática decorra do fato de, até o momento do curso (segundo ano), ser a literatura que mais se aproximava da realidade da escola, causando, muitas vezes, um choque nos alunos.

No fim do terceiro ano, participei de um processo seletivo de um convênio entre a UNESP (instituição na qual me graduei) e a Prefeitura Municipal de Araraquara. Tal convênio objetivava a promoção da experiência profissional dos alunos do ensino superior, a fim de contribuir com a formação profissional deles. Neste convênio, fui selecionado para trabalhar como estagiário em uma escola da periferia da cidade. Acreditava que seria um estágio como os modelos convencionais: um estagiário sentado ao fundo da sala, trabalhando – quando o professor o permitisse – com os alunos que apresentavam mais dificuldades. Engano parcial!

Realmente, eu tinha de trabalhar com os alunos que estavam com dificuldades, porém não em sala. Na escola, atribuíram a mim e a minha companheira de estágio a nomenclatura de *Professor de Apoio Pedagógico*. Trabalhávamos com os alunos em horário oposto, consoante o trabalho do professor da classe, numa tentativa de sanar ou pelo menos minimizar as dificuldades desses alunos. Quando percebi que teria uma sala com aproximadamente quinze alunos (os chamados “alunos problema”) e que teria de,

junto com minha colega, fazer planejamento, preparar aula, assinar ponto, participar das reuniões de HTPC, é que me dei conta de que estava iniciando a minha experiência docente. Ainda que não tenha sido da maneira como eu idealizei, eu era um professor iniciante.

Como não constatar outras características em mim? Fui acometido pelo *choque do real*, percebi que o que tinha aprendido nos cursos de formação (Magistério e Pedagogia) pouco servia. Ou servia, mas naquele momento eu não conseguia perceber para quê. O problema com a indisciplina foi outro que enfrentei nesse período. Embora trabalhássemos em dois na mesma sala e com um número até reduzido de alunos, tínhamos de dedicar uma atenção especial para cada um. Alguns necessitavam de cinco minutos por dia, porém outros necessitavam da aula inteira para conseguirem, ao menos, aprender a escrever o próprio nome. E o fato de ter de priorizar alguns alunos em determinados momentos implicava a indisciplina daqueles que aguardavam a hora do atendimento.

E o que dizer da avaliação? Como afirmar, por meio de uma leitura turva da realidade, que o aluno X progrediu mais que o aluno Y, portanto, é merecedor de uma boa nota? Era difícil lidar com essas questões. E o curso não fornecia subsídios para enfrentá-las. No entanto, o lado mais frustrante foi a ruptura desse processo de aprendizagem da docência. Como era um contrato por tempo determinado (seis meses), quando se encerrou sua vigência, tive de deixar a escola. Isso me causou tristeza, pois, com o decorrer do tempo, tinha começado a sentir mais segurança na minha prática pedagógica e a ousar e apostar em novas metodologias de trabalho, porém, tal aposta teve de ser interrompida.

Enfim, é possível perceber algumas relações entre a minha história de vida e as características do período inicial da profissão docente apontadas pela literatura. Enfrentei o choque da realidade (VEENMAN, 1988), isto é, a distância entre o pensado e a realidade; o sentimento de sobrevivência (HUBERMAN, 1995), ao sentir impotente diante das dificuldades de aprendizagens dos alunos e a vontade de abandonar tudo; o sentimento de descoberta (HUBERMAN, *op. cit.*), quando a gente se descobre profissional e percebe que seu trabalho possui algum sentido social. Ainda enfrentei alguns dos problemas elencados por Veenman (*op. cit.*), como, por exemplo, lidar com a indisciplina dos alunos e ter de avaliar o desenvolvimento cognitivo deles; por fim, como explicita Tardif (2002), um outro problema enfrentado pelo iniciante está na dificuldade de assumir em público que encontra obstáculos para desenvolver o trabalho.

Deste modo, percebo relações entre esta pesquisa que proponho e algumas situações que enfrentei nesta minha primeira experiência docente.

Assim, movido pela vontade de desvendar um pouco mais esse momento do início da profissão de um professor, interessei-me por investigar – e essa era a minha indagação inicial – o que se sabe sobre o início da profissão docente aqui no Brasil. Há alguma pesquisa que mostre o que acontece com o professor em início de carreira? Se há mais de uma, o que seria possível inferir sobre o início da profissão docente?

Desde esse momento, - cursava, então, o segundo ano de Pedagogia – manifestei interesse por um trabalho de levantamento bibliográfico. E por que? Eu acreditava, e ainda acredito, que antes de propor um estudo de natureza empírica, precisava conhecer o que já se produziu sobre a temática no país, ou seja, situar-me em termos do campo de pesquisa no qual eu adentrava.

Apostando nessa idéia, prestei os exames para a pós-graduação. Confesso que fui novamente tomado pelo choque do real. Instituição nova, professores novos, colegas novos. Tudo novo. Estava ciente de que isso demandaria de mim uma aprendizagem de novas formas de pesquisa, de ler o mundo e também aprendizagem das relações sociais que configuram o ambiente.

Contudo, o curso de mestrado trouxe à tona outras angústias. Mesmo construindo um trabalho teórico sobre o início da docência, eu me sinto, muitas vezes, um “estranho no ninho”. Quando assistia e ainda assisto às bancas de defesa de pessoas que têm relatado nas pesquisas as suas experiências, que têm pesquisado situações vivenciadas ao longo de uma carreira, questiono-me constantemente: quem sou? Sobre o que falo? Tenho eu, olhando de fora, autoridade para falar sobre o que acontece na sala de aula? Hoje estou convicto de que a prática não é tudo, mas ela é um diferencial importantíssimo para se desvendar o que acontece no interior das escolas. Não ser um *professor de profissão* coloca-me, em alguns momentos, numa posição de desconforto.

Fazer a opção por uma pesquisa de levantamento bibliográfico implicou tomar como primeiras leituras os trabalhos feitos por pesquisadores brasileiros, que são denominados Estado da Arte. Aliás, a leitura de estudos desta natureza é imprescindível para qualquer área do conhecimento que se pretenda investigar, uma vez que situam o pesquisador sobre a produção científica da área.

E, neste sentido, realizei algumas leituras para que fosse possível contextualizar a produção referente ao início da docência. Um primeiro trabalho lido foi o de André (2000). Nele, a autora efetuou um levantamento dos trabalhos sobre formação de

professores, tendo como fonte básica de dados o CD-Rom da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), publicado em 1999, que contém os resumos das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, no período de 1981 a 1998. A autora buscou analisar, no período de 1990 a 1998, os resumos dos trabalhos que se enquadravam, por meio de descritores atribuídos pelos próprios autores, na temática formação de professores. Assim, encontrou 410 trabalhos, nos quais conseguiu evidenciar a importância dessa temática para a pesquisa educacional, além de temas e subtemas privilegiados, conteúdos emergentes e silenciados, entre outros. Deste modo, André (2000) mostra que a temática da atuação do professor iniciante começa, nesse período, a despertar o interesse dos pesquisadores, sendo por ela encarada como um conteúdo emergente.

Em um trabalho posterior (ANDRÉ, 2004), no qual, além do mesmo CD-Rom da ANPEd, a autora ampliou sua fonte de dados para dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), nos anos 1998 e 1999, não houve menção sobre a produção de algum trabalho que privilegiasse o estudo sobre o professor iniciante. Há, de acordo com a autora, trabalhos sobre a socialização dos professores, a construção da identidade profissional e aquisição de saberes, porém não há dados que forneçam pistas para sabermos se se referem ao professor em início de carreira. Esta nova fonte de dados da autora constitui-se de um total de 41 dissertações e teses, dentre as quais privilegiou a leitura integral de 11 trabalhos.

André *et al.* (1999), em outra pesquisa de levantamento bibliográfico, trazem dados que corroboram o que fora apontado pelos estudos anteriormente mencionados. Desta vez, tendo como fonte 115 artigos publicados em periódicos de circulação nacional, no período de 1990 a 1997, há menção de estudos sobre a socialização, sem, contudo, fornecer indícios sobre se eles têm como temática de pesquisa o início da profissão docente.

Uma outra fonte de dados foi utilizada no trabalho de Garrido e Brzezinski (2001). As autoras privilegiaram a análise dos trabalhos apresentados no GT (Grupo de Trabalho) Formação de Professores da ANPEd, no período de 1992 a 1998. Contando com um universo de 70 trabalhos, as autoras explicitam que estudos sobre a carreira docente estão silenciados.

Assim, a importância deste estudo reside na necessidade de se analisar esses trabalhos sobre o professor iniciante que ainda não têm aparecido nos trabalhos de levantamento bibliográfico. Mesmo que seja uma produção incipiente, ela existe e precisa ser analisada, pois, por meio dela, alguns aspectos sobre o início da profissão docente podem ser apontados.

Selecionamos⁴, então, como fonte de coleta de dados os anais de dois importantes eventos da área de educação. O primeiro, a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a principal entidade para divulgação e interlocução das pesquisas no país e, o segundo, o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) que, para a área de formação de professores, é o principal evento de abrangência nacional.

Deste modo, analisando esses dois eventos, fizemos um recorte temporal equivalente a uma década de pesquisa (1995 a 2004), levantando os trabalhos apresentados nas 10 últimas Reuniões Anuais da ANPEd e nos 5 últimos eventos do ENDIPE, uma vez que ocorre a cada 2 anos.

Por que tal recorte temporal? Primeiro, porque o segundo semestre de 2004 e o primeiro de 2005 foi o período de coleta de dados, e esperar pelos trabalhos apresentados em 2005 implicaria atraso no cronograma de elaboração deste estudo. Ademais, foi o ano de ingresso no mestrado, e a conclusão do curso em um prazo ideal de 24 meses, posto pelas agências de fomento e órgãos de avaliação, coloca alguns imperativos, que se refletem no recorte temporal de nosso objeto de análise. Segundo, a hipótese de que, se os trabalhos de levantamento bibliográfico têm apontado a emergência desse tema de pesquisa em meados dos anos 1990, dificilmente encontraríamos produção anterior a esse período.

Assim, tendo em vista essas fontes de dados, o presente trabalho buscará responder à seguinte questão de pesquisa: *O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?*

Para tentar responder tal questão estabelecemos algumas etapas, conforme descrito a seguir.

A primeira necessidade, como anteriormente mencionado, foi a de definir qual seria o nosso foco. Fomos, então, levantar os trabalhos que apresentavam, como ponto

⁴ Neste momento adoto a linguagem no plural, pois já começo a relatar o processo de pesquisa que foi desenvolvido juntamente com minha orientadora.

central de discussão, o período de iniciação na profissão docente. Não bastava fazer menção ao professor iniciante, ou ser um estudo que tivesse novatos como sujeitos pesquisados, era preciso que o foco do estudo estivesse relacionado ao momento inicial da carreira. Outro imperativo foi o recorte temporal. A escolha do ano de 2004 foi apresentada anteriormente. E a do ano de 1995?

Neste aspecto, a idéia primeira era restringir-nos aos trabalhos apresentados na ANPEd, por meio do GT (Grupo de Trabalho) Formação de Professores. Porém, olhando desde a época da criação deste GT, em meados da década de 1990, até o ano de 2004, foram encontrados somente três trabalhos, que tivessem como foco central explícito a aprendizagem profissional da docência ocorrida no início da carreira. Tal contingente causou-me uma sensação inicial de frustração, pois acreditava que esse número reduzido de estudos não poderia fornecer um quadro mais detalhado sobre o início da profissão docente. De outro lado, já constitui um dado de análise do lugar ocupado pelo nosso tema de estudo no conjunto da produção específica da área de formação de professores.

Decidimos ampliar o nosso universo para a produção de todos os GTs e GEs da ANPEd. No entanto, apareceu outro problema. Qual o recorte temporal que deveria ser feito, uma vez que deveríamos garantir que estávamos obedecendo a critérios similares para todos os GTs?

Três fatores condicionaram a seleção dos estudos. Primeiro, a inacessibilidade aos anais das reuniões realizadas há mais de uma década, uma vez que dispúnhamos de pouco tempo para a coleta de dados. Segundo, a existência de um CD-Rom comemorativo da ANPEd, que contém os trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados entre os anos de 1995 e 2001. Por fim, como terceiro ponto, a facilidade de acessar os trabalhos a partir do ano de 2001 – que não estavam no referido CD –, mas disponíveis no Portal da Associação, na rede mundial de computadores.

Ao optarmos por este caminho para a coleta de dados deparamo-nos, mesmo ampliando o universo para todos os GTs e GEs, com um contingente de estudos reduzido.

Decidimos, então, ampliar nosso universo para outro evento de forte expressão nacional, o ENDIPE. A escolha dos trabalhos apresentados no ENDIPE justifica-se, como dito anteriormente, pelo fato de ser, para a área de formação de professores, o maior evento em termos de publicação de trabalhos e divulgação de pesquisas, uma vez que abrange toda a produção nacional, e a submissão de trabalhos não é cerceada por

algumas restrições como na ANPEd, em que alguns GTs têm um número máximo de trabalhos a serem aceitos para apresentação.

Como havíamos efetuado um recorte temporal equivalente a uma década nos trabalhos da ANPEd, decidimos considerar o mesmo período quanto ao ENDIPE, ou seja, analisamos os anais dos cinco últimos encontros, uma vez que ele ocorre a cada dois anos. Em contrapartida, diferentemente da ANPEd, em que acessamos a íntegra de todos os trabalhos, no ENDIPE tal feito só foi possível nos anais dos encontros de 2002 e 2004. Nos encontros dos anos de 1996, 1998 e 2000 só conseguimos acesso ao resumo dos trabalhos. Para tentarmos homogeneizar os dados, procuramos contactar todos os autores dos trabalhos que foram selecionados. Porém, na maioria dos casos, não houve retorno à solicitação. E nos casos em que obtivemos retorno, os autores argumentaram que já não dispunham de arquivos.

Deste modo, dispomos de trabalhos integrais e, também, de resumos de textos. É importante salientar que, em alguns casos, conseguimos apresentar dados conclusivos das pesquisas, em outros, acessamos dados parciais, apresentados por meio de discussões preliminares de pesquisas em andamento, e, por fim, em alguns casos, tivemos de lidar com a insuficiência de dados, posto que alguns resumos não apresentavam os itens que estabelecemos no roteiro⁵ para a coleta de informações.

E como se deu a seleção desse material?

Tínhamos como referência a seleção dos trabalhos que apresentavam como foco central de discussão o início da aprendizagem profissional da docência, independentemente de nível de ensino considerado. Nosso objetivo não era elaborar um estudo do tipo “estado da arte”, e sim analisar, por meio destes trabalhos e de um cotejamento com a literatura que nos serve de referencial teórico, como se configura o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira.

Assim, a seleção obedeceu a três etapas. De posse dos CDs-Rom e Anais impressos dos eventos privilegiados, partimos para uma seleção por meio da leitura do título dos trabalhos. Alguns, como pode ser percebido na lista em anexo, faziam menção explícita ao professor iniciante ou ao período inicial da carreira e, assim, foram preliminarmente selecionados. Porém, como era de se esperar, tal procedimento mostrou-se insuficiente para garantir a seleção de todos os trabalhos. Em alguns casos, nos deparamos com títulos extremamente claros e objetivos, que facilitavam a seleção ou não dos textos, em outros, não era possível identificar o foco central de discussão.

⁵ Vide Anexo.

Em uma segunda etapa, partimos para a leitura dos resumos dos textos cujos títulos deixavam dúvidas acerca do foco de estudo. Entretanto, mesmo lendo os resumos dos textos, ainda assim, houve casos em que a leitura não explicitava a compreensão do conteúdo do texto.

Para tais textos, decidimos percorrer uma terceira etapa: a leitura integral daqueles aos quais conseguimos acesso ao trabalho completo. Deste modo, chegamos ao contingente total de 24 trabalhos, estando assim distribuídos: na ANPED encontramos 6 estudos, sendo 4 trabalhos e 2 pôsteres e, no ENDIPE, encontramos 18 trabalhos, sendo 10 painéis, 7 pôsteres e 1 troca de experiência. Com o intento de visualizar o que representa esse contingente de trabalhos na produção científica de ambos os eventos, apresentamos os quadros 1, 2 e 3 que mostram os números dos trabalhos apresentados na ANPED, no ENDIPE e em ambos os eventos respectivamente.

Quadro 1: Textos da ANPED selecionados para análise

Reunião Anual (RA)	ANO	Trabalhos		Comunicações		Pôsteres	
		Total	Sobre Professor Iniciante	Total	Sobre Professor Iniciante	Total	Sobre Professor Iniciante
18 ^a	1995	146	0	93	0	34	0
19 ^a	1996	174	0	90	0	76	0
20 ^{a6}	1997	152	1			78	0
21 ^a	1998	215	0			74	0
22 ^a	1999	240	0			105	0
23 ^a	2000	261	0			75	0
24 ^a	2001	264	1			85	0
25 ^a	2002	287	1			71	0
26 ^a	2003	271	0			59	1
27 ^a	2004	304	1			67	1
TOTAL		2314	4	183	0	724	2

Fonte: Anais da 18^a a 27^a RA da ANPED e do VIII ao XII ENDIPE.

Olhando para o quadro total da entidade, têm-se os seguintes números: o total de trabalhos apresentados, nas dez últimas reuniões, é de 3221; sobre o início da profissão docente foram apresentados 6 trabalhos, o que equivale a aproximadamente 0,2% da produção científica apresentada na entidade.

⁶ A partir deste ano as Reuniões Anuais não contaram, nos anais, com trabalhos na categoria de Comunicações.

Quadro 2: Textos do ENDIPE selecionados para análise

Encontros	ANO	Trabalhos		Pôsteres		Outros	
		Total	Sobre Professor Iniciante	Total	Sobre Professor Iniciante	Total	Sobre Professor Iniciante
VIII	1996	181	0	311	0	58	0
IX	1998	307	1	229	0	299	1
X	2000	336	2	172	1	45	0
XI	2002	411	2	267	1	⁷	
XII	2004	913	5	402	5	86	0
TOTAL		2148	10	1381	7	488	1

Fonte: Anais da 18ª a 27ª RA da ANPED e do VIII ao XII ENDIPE.

No que se refere ao ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), a sua demanda, nestes eventos analisados, foi de 4017 trabalhos, tendo 18 estudos que privilegiaram o início da docência, o que representa, aproximadamente, 0,5% de universo total. Ao olhar para um quadro total dos eventos, temos a seguinte situação representada no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Número total de trabalhos em ambos os eventos

ANOS	TOTAL	PROFESSOR INICIANTE
1995	273	0
1996	832	0
1997	230	1
1998	1053	2
1999	345	0
2000	844	3
2001	349	1
2002	1036	4
2003	330	1
2004	1686	12
TOTAL	6978	24

Fonte: Anais da 18ª a 27ª RA da ANPED e do VIII ao XII ENDIPE.

Em primeiro lugar, é importante ter em mente que o alto número de trabalhos apresentados nos anos pares talvez se deva à ocorrência dos dois eventos. A ANPED ocorre anualmente, ao passo que o ENDIPE ocorreu nos anos pares, no caso de nosso recorte temporal. Em segundo lugar, ao olhar para essa produção sobre o início da profissão docente – cerca de 0,3% do total de trabalhos – vemos corroborada a

⁷ Os textos de Mesa Redonda, Conferências não estavam disponíveis no CD-Rom.

afirmação de Lima (2004). Para a autora, o período de iniciação profissional tem recebido menos atenção do que poderia, por parte dos pesquisadores brasileiros. Deste modo, parece que as pesquisas sobre este período da carreira, em nosso país, seguem a contramão do que fora apontado pela literatura. Autores como Marcelo García (1999) e Tardif (2002) demonstram a importância do início da profissão docente, ao mencionar que ele apresenta características específicas, além de ser o momento no qual o professor constrói os fundamentos de sua prática pedagógica futura. Porém, no Brasil, esse campo não parece despertar o mesmo interesse, deixando-nos algumas interrogações, dentre as quais a principal delas: será que os aspectos apontados pela literatura estrangeira, produzida em contextos diferenciados do nosso, bastam para problematizar o que ocorre com o professor iniciante? Se não, onde estão as pesquisas que corroboram ou não a literatura?

Assim, com o objetivo de analisar os trabalhos que selecionamos, este relatório apresenta uma possível leitura do nosso contingente de análise. Não buscamos esgotar as possibilidades de leitura dessa produção da ANPEd e do ENDIPE, uma vez que isso não seria possível em um só estudo. Reconhecemos, também, que outras leituras poderiam ser feitas; contudo, assumimos fazer a análise destes trabalhos por meio de uma determinada orientação conceptual que será expressa nas páginas que se seguem.

Para responder, então, à questão *O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?*, este relatório está estruturado em quatro capítulos.

No capítulo 1, **Referencial Teórico**, organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, explicitamos algumas considerações sobre os modelos⁸, conceitos e princípios da formação de professores. Para a explicitação dos modelos de formação de professores, apresentamos quatro formas de se conceber esse processo de formação. O da racionalidade técnica, por ser a gênese dos estudos sobre a formação de professores, uma vez que os primeiros modelos estavam ancorados neste paradigma. Em seguida, os modelos do professor como um profissional prático reflexivo e como um pesquisador. Ambos os modelos são vistos como uma tentativa de superação do primeiro e, em geral, são tratados conjuntamente. Neste relatório, tais modelos, embora estejam sob a égide da racionalidade prática, serão apresentados separadamente, seguindo, assim, a

⁸ Para Contreras (2002), autor no qual baseamos a explicitação do conceito de modelos de formação de professores, eles são diferentes formas de se compreender de onde procedem os valores educativos e os compromissos sociais da profissão e de se situar em relação às dimensões da profissão.

categorização de Contreras (2002); o autor também reconhece as semelhanças epistemológicas existente neles, mas os apresenta separadamente com o objetivo de mostrar algumas diferenças existentes, ainda que tênues (LÜDKE, 2003). Ademais, optamos por apresentar os dois modelos por serem sob a égide dessas orientações que essa pesquisa teve origem. Por fim, o modelo do professor como um intelectual crítico também é apresentado, ao final desse item, por ser aquele advogado por este trabalho, e com ele traçamos algumas relações entre a escola e a sociedade.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos as características do período inicial da docência que são trazidas pela literatura. A seguir, explicitamos a temática dos saberes docentes, tentando mostrar o que se entende por essa expressão e alguns problemas que a literatura aponta para as pesquisas nesta área. Na quarta e última parte, apresentamos algumas pesquisas correlatas. As dissertações de mestrado e teses de doutorado que já se debruçaram sobre o processo de aprendizagem profissional da docência do professor iniciante. Por meio destas pesquisas correlatas, pudemos cotejar seus resultados com aqueles encontrados em nosso estudo, buscando compreender como se configura esse momento de inserção do professor na carreira.

No capítulo 2, **Caracterizando os estudos selecionados**, traçamos um quadro com as características dos estudos que se enquadraram em nosso recorte temático. Delineamos os dados referentes: às instituições de origem, às fontes provenientes, aos níveis de ensino, aos autores e conceitos utilizados e aos procedimentos e abordagens metodológicas.

No capítulo 3, **Apresentando e Discutindo os resultados dos estudos selecionados**, organizamos o texto com as mesmas categorias apresentadas no capítulo de referencial teórico. Explicitamos os resultados referentes aos modelos de formação de professores, às características do início da docência e aos saberes docentes.

No capítulo 4, **A Construção do Início da Docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**, apresentamos um quadro síntese dos resultados, destacando os aspectos que foram mais enfatizados, os pouco enfatizados e aqueles silenciados, bem como as considerações finais acerca de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

*Ao ser produzido, o conhecimento novo
supera outro que antes foi novo e se fez velho
e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã.
(Paulo Freire)*

Neste capítulo, apresentamos a literatura que nos serve de referencial teórico. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos os conceitos, princípios e modelos do campo da formação de professores. No que se refere aos modelos de formação de professores, apresentamos, aqui, quatro modelos: o da racionalidade técnica, o do professor pesquisador, o do professor como um profissional prático reflexivo e do professor como um intelectual crítico. A seguir, apresentamos as características que a literatura apresenta para o período de iniciação à profissão docente. Na terceira parte, explicitamos algumas considerações sobre a temática dos saberes docentes. E, por fim, apresentamos as pesquisas correlatas.

1.1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: conceitos, princípios e modelos

Para compreender o processo de pesquisa sobre a formação de professores, é preciso dar atenção aos pressupostos teóricos que o orientam, pois nenhuma escolha é neutra e, por meio dela, assumimos as nossas concepções sobre a formação e a profissão de professores. O campo da formação de professores é complexo e implica a elucidação de alguns aspectos.

Neste sentido, Marcelo García (1999) considera que a formação dos professores possui três dimensões. Uma primeira é o fato de ser uma formação dupla, pois é preciso combinar a formação pedagógica com a acadêmica, levando em conta os âmbitos científico, literário, artístico, cultural, entre outros. A segunda dimensão reporta-se a entendê-la como uma formação profissional, aspecto que tem sido esquecido por alguns programas de formação de professores. Por fim, a terceira dimensão é a imperativa atenção que tem de ser dada ao fato de ser um processo de formação de formadores.

Outro importante fator ressaltado pelo autor, ao citar Sharon Feiman, é a concepção de que a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo,

um processo de aprender a ser professor, que pode ser dividido em quatro fases, a saber: *pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente*. Cada etapa contribui com a sua especificidade e sua característica para a construção da identidade profissional do professor. Porém, como considera Marcelo García (1999), o início da docência possui características peculiares que o diferenciam dos demais momentos do processo de aprendizagem profissional da docência. Sobre este aspecto, retomaremos posteriormente as discussões sobre como a literatura apresenta o início da profissão docente.

Por fim, Marcelo García (*op. cit.*) aponta ainda sete princípios que ancoram a formação de professores. Primeiro, fazendo alusão ao que fora mencionado anteriormente, é a concepção de formação como um contínuo. O segundo princípio, diz respeito à necessidade de se pensar a formação de professores e a mudança como face da mesma moeda. É necessário conceber o professor como um agente ativo da mudança e não mero consumidor de produtos prontos e acabados. A ligação da formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola aparece como terceiro princípio, isto é, faz-se imperativo tomar como referência para a formação o contexto próximo aos professores, o contexto concreto de atuação. No quarto princípio, o autor retoma a tese da integração entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos. Em seu quinto princípio, defende a integração entre teoria e prática. Para tanto, sugere que se leve em conta uma reflexão epistemológica sobre a prática, a fim de que o processo de aprender a ensinar seja constantemente imbuído da integração entre teoria e prática. Como sexto princípio o autor arrola a questão do isomorfismo. Para ele, é necessário que haja uma congruência entre a formação que o professor recebeu e o tipo de ensino que lhe será pedido. Por fim, o sétimo princípio lembra o aspecto da individualização na formação de professores, isto é, a formação deve atentar-se, sempre, à idiosincrasia do professor, deve conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada indivíduo, bem como do grupo de professores.

Tendo em vista tais princípios para se engendrar a formação de professores, passaremos a uma apresentação sumária de quatro modelos básicos para a formação de professores, quais sejam: o professor como técnico, pesquisador, prático reflexivo e intelectual crítico. Para isso, adotamos o termo *modelos de formação* na acepção de Contreras (2002), para quem esses modelos e/ou formas dizem sobre o que significa e o que se espera do trabalho de ensinar. São tradições referentes aos modos de se analisar a profissionalidade docente com vistas à conquista da autonomia profissional.

Acreditamos que a explicitação desses quatro modelos justifica-se pelas razões que seguem: a) o modelo do professor como técnico, por ser a gênese de todos os modelos posteriores, posto que buscam a superação das limitações dessa primeira orientação para a pesquisa sobre formação de professores; b) as orientações conceptuais do professor como um pesquisador e prático reflexivo, justificam-se por três motivos. Primeiro, por terem sido a base primeira dessa pesquisa. Elaboramos nossa primeira idéia da aprendizagem profissional da docência sob a égide desse paradigma, e, ademais, ele baliza boa parte do referencial teórico utilizado para explicar o período de iniciação à profissão docente. Segundo, por acreditarmos nas palavras de Lüdke (2003), quando afirma que a fronteira entre os termos pesquisa e prática reflexiva é tênue, o que mostra a importância de abordá-los conjuntamente. Aliás, ambos os paradigmas se ancoram na epistemologia da prática, ou seja, vêem a prática profissional como espaço privilegiado para a construção do conhecimento docente. Terceiro, porque, embora partam do mesmo pressuposto teórico, eles contêm diferenças, isto é, não podemos afirmar que todo o professor reflexivo é pesquisador, porém, todo o professor pesquisador é reflexivo. Acrescente-se, ainda, o fato de utilizarmos como base a obra de Contreras (2002), que mesmo reconhecendo as semelhanças, aborda-os separadamente; e c) o professor como intelectual crítico justifica-se por ser acreditarmos que representa um avanço em relação aos modelos anteriores, ao apresentar uma preocupação com a assunção da docência como um compromisso político e, portanto, sendo mola propulsora para a transformação da realidade social em que vivemos.

➤ O PROFESSOR COMO TÉCNICO

Nesta concepção, os cursos de formação básica são vistos como *locus* privilegiado da formação de professores. O seu papel é nutrir o professor de todo um cabedal teórico que deve, posteriormente, ser aplicado à prática. A docência, assim, é reduzida a uma atividade meramente instrumental.

O professor deve dispor de conhecimentos que lhe permitam atuar em todas as situações cotidianas da sala de aula. Contudo, o que se entende por situações cotidianas são acontecimentos previsíveis e/ou predeterminados. Não se entende a complexidade dos problemas escolares como corolário de uma multiplicidade de fatores, e sim como uma situação que pode ser antecipada pela formação, e esta, por sua vez, fornecer todas as soluções disponíveis a problemas já formulados.

Toda essa situação ocorre por se estabelecer entre o conhecimento e a prática uma relação hierárquica. A teoria é formativa em si e por si, bastando ter o conhecimento teórico-acadêmico para a atuação na prática da sala de aula. Neste sentido, a prática profissional configura-se como portadora de soluções instrumentais que se resolvem mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos, oriundos das pesquisas científicas, sendo, portanto, um lugar de aplicação dos conhecimentos científicos. Deste modo, como lembra Contreras (2002), os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade. Eles não são produtores do conhecimento e sim meros consumidores daquilo que é produzido pela ciência.

A essa discussão, Medeiros (2005) acrescenta que a educação passa a ser vista como voltada, exclusivamente, para os fins mercadológicos, o mundo do trabalho devendo constituir-se como finalidade última da formação de professores. Zeichner (2003) assinala que, sob a égide desta concepção, aos professores é delegado o papel secundário nas reformas educacionais. A preocupação central é fazer deles *técnicos eficientes*, não lhes cabendo papel algum na formação/elaboração de currículos e nos destinos das políticas escolares.

Este paradigma da racionalidade técnica, que marcou os cursos de licenciatura com o conhecido modelo “3+1” – primeiro, os conhecimentos específicos e depois as disciplinas pedagógicas – e não foi totalmente superado, não tem conseguido, atualmente, responder às situações complexas da profissão docente, inserida em um mundo de mudanças e incertezas.

Medeiros (*op. cit.*) considera que essa insuficiência da racionalidade técnica em responder às necessidades do mundo atual deve-se a uma crise histórica e epistemológica. Ao discutir as limitações do que ela denomina *Modelo Hegemônico da Formação (MEF)*, argumenta que a crise histórica pode ser constatada por meio da democratização da sociedade e da educação. Esse processo de democratização do ensino pode ser constatado nos documentos legais, especialmente com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. Todavia, a autora alerta que esta crise histórica tem dois lados: o lado positivo encontra-se na incorporação das reivindicações das sucessivas lutas sindicais e sociais, ao passo que o lado negativo reflete-se na ligação de tais documentos com a ideologia neoliberal, uma vez que o processo de democratização passa a ser entendido como a transferência de responsabilidade do Poder Público para a sociedade

civil. No que se refere à crise epistemológica, a autora explicita que ela decorre de uma mudança na base científico-tecnológica das sociedades, o modelo produtivo do taylorismo/fordismo passa a ser substituído pelo toyotismo, implicando o repensar da formação de professores em outros pressupostos teóricos e epistemológicos.

Neste sentido, Contreras (2002) considera que:

O que o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de problemas (CONTRERAS, 2002, p. 105).

Assim, tentando responder de maneira mais efetiva aos problemas e às necessidades da docência e da escola, surgem novos paradigmas para a compreensão da formação e atuação docente, entre eles, o do professor como um pesquisador e do professor como um profissional prático reflexivo. A seguir, explicitaremos as contribuições desses modelos para a formação de professores, bem como suas limitações e conseqüências na pesquisa educacional brasileira.

➤ O PROFESSOR COMO PESQUISADOR

O pensamento de Stenhouse, assim como o pensamento de Schön – que será explicitado a seguir – trouxeram importantes contribuições para se repensar a formação de professores, em oposição ao paradigma da racionalidade técnica. Ambos os autores consideram que a formação básica cumpre um papel, contudo, é a prática o principal *locus* de formação, aperfeiçoamento e reflexão do professor. Ambas as idéias se imbricam, apresentando uma fronteira tênue. Lüdke (2003) advoga que a prática reflexiva é uma prática orientada pela pesquisa, mostrando o amálgama existente entre os dois termos. Para a autora, a relação entre prática reflexiva e pesquisa explica-se ainda por meio de quatro aspectos: a) a pesquisa é vista como facilitadora da prática reflexiva; b) a pesquisa deve ser pensada como um estágio avançado da prática reflexiva; c) a prática reflexiva deve ser vista como uma espécie de pesquisa; e d) a prática reflexiva pode e deve envolver atividades de pesquisa.

Para Stenhouse (*apud* Contreras, *op. cit.*), a importância da prática reside no fato de ser ela a propiciadora da reflexão do professor, pois ele depende de seu conhecimento profissional para elaborá-la. O autor considera que a ação educativa é

constituída de uma singularidade, ou seja, a prática educativa é composta por cada aluno e cada classe. Cada situação educativa apresenta, deste modo, características únicas e singulares. Sobre esta questão, Gauthier *et al.* (1998) acrescentam, que por mais que se considere a docência como algo singular, e de fato ela é, apresenta, também, uma dimensão de estabilidade, pois, há fatos que se repetem em função do contexto, de acordo com a matéria e o nível escolar. Para os autores, em consonância às idéias de Stenhouse, a docência é tão singular que não pode ser objeto de generalizações. Todavia, acrescentam que ela possui, também, uma estrutura estável que lhe permite ser pesquisada.

Uma das críticas de Stenhouse à racionalidade técnica está no fato de ela tentar, por meio de procedimentos instrumentais, antecipar todas as situações de sala de aula. Ele defende que as situações de ensino não podem ser antecipadas por serem complexas e conflituosas. Sugere, ainda, que a docência torna-se um hábito, o professor remete-se a ações e, em determinado momento, pode torná-las conscientes com o intento de aperfeiçoá-las. Neste sentido, o autor chama a atenção para a importância do currículo, ao colocá-lo como um elemento nevrálgico para a prática docente. Por meio dele, é que se refletem os conteúdos do ensino, podendo, destarte, ser adaptado, interpretado e recriado.

Esse processo de recriação do currículo apresenta-se como gerador de pesquisa para o professor, uma vez que a pesquisa constitui um diálogo e uma fusão de idéias educativas e de ações pedagógicas que se justificam e se interpenetram. Sendo assim, o professor é um pesquisador em potencial de sua prática. No que se refere a isso, Lüdke (2003) explicita a relevância da pesquisa para a formação do professor pelo fato de ela ser uma atividade de fundamental importância para o exercício do magistério. Imbernón (2004), indo ao encontro das idéias de Stenhouse e Elliott (*apud* LÜDKE, *op. cit.*), acrescenta que a metáfora do professor pesquisador está voltada mais à resolução de problemas práticos e não à teoria. Um professor pesquisador é aquele que tem capacidade para formular questões sobre sua prática. Como avança Elliott (*apud* Lüdke, *op. cit.*), baseando-se em seu conhecimento profissional, o professor busca aprimorar a sua prática pedagógica.

No que se refere a essa pesquisa produzida por meio do conhecimento profissional, Mizukami *et al.* (2002) contribuem para a discussão ao levantar alguns aspectos. Para as autoras, as pesquisas feitas pelos professores, ou como elas denominam *práticos*, fazem com que eles se envolvam e leiam mais e com maior

interesse as pesquisas feitas pela universidade. Os práticos se engajam com maior interesse em suas próprias pesquisas.

Em contrapartida, ao alertar para esse lado positivo, as autoras cuidam de delinear um grande obstáculo posto à pesquisa dos práticos: eles realmente fazem pesquisa? Se o fazem, que conhecimentos produzem? Para as autoras, a aceitação das pesquisas produzidas pelos práticos dar-se-á, no meio acadêmico, se for criada uma categoria distinta da usada pela universidade para a sua produção científica. Acerca disso, Lüdke (2003) complementa que as pesquisas produzidas pelos professores da escola básica ainda são motivos de *tabu*. De acordo com ela, se os professores optam por elaborar pesquisas nos modelos tradicionais positivistas, elas são rotuladas de ultrapassadas; por outro lado, se partem para a elaboração em novas bases, são chamadas de pouco científicas.

A autora advoga a necessidade de se considerar uma elasticidade do conceito de pesquisa, a fim de abrigar uma gama de atividades dentro dele. Lüdke (*Ibid.*), baseada em Beillerot, apresenta um rol de critérios aos quais as pesquisas deveriam atender. As pesquisas de primeiro grau deveriam atentar para: a) produção de conhecimentos novos; b) procedimento de investigação rigoroso; e c) comunicação dos resultados. Por sua vez, as pesquisas de segundo grau atentariam para: a) introduzir uma dimensão crítica sobre as fontes e métodos de trabalho; b) sistematização da coleta de dados; e c) permitir a elaboração de uma problemática. A autora acrescenta sobre a necessidade de se verificar a quais critérios as pesquisas atendem e, ainda, que é perfeitamente possível encontrarmos uma pesquisa de primeiro grau na universidade, bem como um professor da escola básica elaborando uma pesquisa de segundo grau.

Ainda no que se refere aos cuidados necessários para análise das pesquisas produzidas pelos professores, Lüdke (*Ibid.*) fundamentada em Zeichner, alerta para não se considerar tudo o que um professor faz. É necessário desvendar a natureza e a qualidade dessa reflexão pela pesquisa.

Essa aceitação a tudo o que o professor faz pode causar pouco aprofundamento crítico acerca da natureza de seu trabalho, além de um desprezo precipitado das pesquisas produzidas na universidade. Neste sentido, também para enriquecer tal discussão, Gauthier *et al.* (1998) consideram:

O divórcio tantas vezes constatado entre a teoria e a prática, a pesquisa e o 'campo' é uma verdadeira perda de sentido. Perda de sentido porque se trata

de um fechamento, da recusa de fazer a vida circular, suprimindo o risco de que a cultura do outro representa (quer seja esse outro o pesquisador ou o prático), recusando o significado de que ele é portador. Renegar a prática ou renegar a pesquisa, renegar o saber dos professores ou renegar o saber produzido pelos pesquisadores é fugir do choque que o mundo do outro pode representar, é recusar-se a ser interpelado por um outro sentido (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 394).

Parece ser necessário repensar as relações estabelecidas entre teoria e prática. As pesquisas em educação, a prática profissional, a formação de professores e as políticas educacionais só serão mais profícuas se esquecerem essa exclusão das várias dimensões que formam a educação. Está patente que a dicotomia teoria e prática em nada contribui para o avanço da área da educação e, também, para a busca da profissionalização tão almejada pelos professores. É necessário entender que há complementaridade entre teoria e prática, cada uma desempenha papéis diferentes e traz contribuições específicas à relação escola e sociedade e, conseqüentemente, à formação de professores.

A consideração do professor como pesquisador sugere, todavia, alguns alertas. Imbernón (2004) chama a atenção para o caráter ideológico de tal proposta. A escolha da pesquisa como eixo central da formação de professores pressupõe a renúncia aos dogmatismos da profissão, bem como o enfrentamento das situações complexas em um mundo incerto e de mudanças. A essa discussão Contreras (2002) traz importantes contribuições. Partindo de uma preocupação com o contexto social no qual se insere a prática pedagógica, o autor explicita que não há, nas idéias de Stenhouse, uma compreensão crítica sobre ele. Não se considera a influência que a realidade social exerce sobre o pensamento do professor. Portanto, parece que o enfrentamento proposto por Imbernón (*op. cit.*) não pode ser possível de ocorrer se não se atentar aos alertas feitos por Contreras (*op. cit.*), uma vez que Stenhouse (*apud* Contreras, *Ibid.*) parece não definir qual é o papel do artista reflexivo em seu contexto de atuação social.

Esse modelo ainda reduz a preocupação dos professores às salas de aula. O âmbito de suas pesquisas fica reduzido à resolução dos problemas pedagógicos que são gerados em sua sala de aula. E ainda, restringe o foco da pesquisa, pois o professor fica com uma visão limitada de sua prática, como se ela possuísse somente a dimensão da resolução dos problemas pedagógicos em sala de aula. Não que essa dimensão, como lembra Contreras (*Ibid.*), não seja importante, mas a docência não pode restringir-se a partes fragmentadas do trabalho docente.

Outro alerta importante decorre da miopia conceitual. Elliott e Stenhouse (*apud* Lüdke, 2003) advogam que os professores de profissão, os professores da escola básica são os mais aptos a produzirem conhecimento sobre a prática. Já Libâneo (2002) considera que tal visão defendida pelos autores é míope, pois, como alertam Gimeno Sacristán (2002), Lüdke (*op. cit.*) e Contreras (2002), na maior parte dos casos, os professores não dispõem de condições para a execução de trabalhos de pesquisa, e, amiúde, não conseguem analisar as condições estruturais que condicionam sua prática pedagógica.

➤ O PROFESSOR COMO UM PROFISSIONAL PRÁTICO REFLEXIVO

O pensamento do professor como um profissional prático reflexivo tem origem na obra do americano Donald Schön, *The Reflective Practitioner*, publicada nos Estados Unidos, em 1983. A primeira importante obra sob a égide dessa orientação conceptual, em língua portuguesa, foi a coletânea *Os Professores e sua Formação*, organizada pelo português António Nóvoa, em 1992.

Juntamente com Stenhouse, Schön faz parte de uma corrente teórica que busca a superação do paradigma da racionalidade técnica. Entre suas premissas básicas, destaca-se a tríade denominada por Schön (1992) de *conhecimento na ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

Em linhas gerais, *conhecimento na ação* refere-se ao conhecimento que se personifica na ação, ou seja, não a precede, estando nela. A *reflexão-na-ação* é o que faz com que pensemos sobre as coisas que fazemos, e em alguns momentos, na exata hora em que praticamos a ação. A *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição sobre as coisas feitas durante a ação. É um retrospectivo à *reflexão-na-ação*.

Relembrando a discussão sobre os aspectos estáveis da docência, Schön (*Ibid.*) parece oferecer outra resposta para tal questão. De acordo com ele, com o passar do tempo, a prática do professor torna-se mais estável e o seu conhecimento torna-se mais tácito e espontâneo. Deste modo, parece que Schön partilha da tese de Gauthier et al. (1998), ao mostrar que a docência possui, sim, um certo caráter de estabilidade que lhe permite ser objeto de pesquisa.

Outro importante ponto tange às emoções. Para Schön (*op. cit.*), um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e dar valor às confusões de seus alunos, e, também,

às suas próprias confusões, ou seja, aceita ser desestabilizado de suas certezas. Neste sentido, Schön (1992) atenta para o fato de não existirem soluções diferentes para os problemas da prática. O que existe deve ser visto de uma nova maneira e, portanto, interpretado de maneira diferente.

A prática pedagógica é em si um modo de pesquisar. É o *locus* onde o professor pode elaborar novas compreensões sobre um mesmo caso e, ainda, propor a transformação da situação problemática. Aparecem, assim, como casos merecedores de reflexão aqueles aos quais o professor não encontra uma resposta em seu repertório de ações construído por meio de sua prática. Contudo, o próprio Schön (*Ibid.*) alerta que tal proposta pode esbarrar na burocracia escolar, pois ameaça a visão tradicional do conhecimento científico.

Partilhando desse paradigma que vê o professor como um profissional prático reflexivo, Mizukami *et al.* (2002) apontam que tal perspectiva teórica apresenta um grande poder de integrar vários componentes necessários à prática pedagógica, a saber: pessoal, profissional, proposicional e teórico.

Tardif (2002), fundamentado neste mesmo paradigma, argumenta que o professor não pode ser visto como um cientista, técnico ou artista, mas sim, como um artesão. Não pode ser cientista, porque não busca conhecer o ser humano; técnico, porque sua ação não se baseia em um rigoroso saber científico; artista, porque sua ação não lhe impõe uma saída criadora e arbitrária proveniente de sua imaginação. Pode, sim, ser considerado um artesão, porque, entre outros pontos levantados pelo autor, age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado; possui uma idéia do objetivo que quer atingir; e age tendo como base sua experiência, vendo nela uma fonte de bons hábitos.

Como apontam Libâneo (2002) e Pimenta (2002), é inegável que esses paradigmas trouxeram contribuições para a formação de professores. Em um período no qual as pesquisas começaram a se preocupar com a organização dos currículos, o projeto político pedagógico, entre outros, tais orientações conceptuais contribuíram para colocar o professor no centro do debate e das pesquisas. Como considera Libâneo (*op. cit.*), os professores ganharam uma visibilidade sem precedentes na história da pesquisa educacional brasileira.

Contudo, esses modelos de formação dos professores também trouxeram alguns pontos problemáticos. Para Libâneo (*Ibid.*), a oscilação e fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro causaram uma apropriação generalizada e banalizada do termo

professor reflexivo. Pimenta (2002) acrescenta que tal paradigma causou uma posição maniqueísta no sistema de ensino, classificando como bom professor o que reflete e mal o que não reflete. A autora alerta que um conceito transformou-se em adjetivo, esquecendo-se que a reflexão é um atributo do ser humano; refletir, todo ser humano reflete.

A essa discussão, Contreras (2002) mostra, também, que a expressão *reflexão* tornou-se de uso obrigatório em qualquer pesquisa sobre a formação de professores. O modelo de formação proposto por Schön perdeu seu sentido original. O autor advoga que não se pode conceber que a supervalorização de tal terminologia seja uma moda passageira ou um fenômeno casual, uma vez que serve como ponto de legitimação das políticas e reformas educacionais. Popkewitz (1997) argumenta que expressões como pensamento crítico, solução de problemas e delegação de poder ao professor transformaram-se em palavras-chave em qualquer discurso sobre a formação de professores.

No que se refere à apropriação feita em torno deste paradigma pelos governos e órgãos internacionais, tal modelo acabou servindo para gerar uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Como mostra André (2003), parece que há um discurso de que a prática, em si e por si, seja capaz de formar um professor, desqualificando, assim, a universidade como instância formadora e colocando questionamentos quanto ao valor e necessidade dos cursos de formação inicial.

Neste sentido, Torres (1998) argumenta que as novas políticas de formação de professores têm servido para efetuar dicotomias desnecessárias na profissão docente. A autora mostra que o Banco Mundial, em suas políticas para o setor educativo no Terceiro Mundo, tem propagado a tese de que a capacitação em serviço é uma *avenida promissora*, enquanto a formação inicial é um *beco sem saída*, gerando a falsa premissa de que estas etapas de um longo e contínuo processo formativo são excludentes entre si. Tem-se assistido a uma série de arrazoados que privilegiam dicotomias, tais como: *salário versus capacitação, conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno, formação inicial versus capacitação em serviço, professores versus tecnologia educativa, educação presencial versus educação a distância, saber geral versus saber pedagógico, gestão administrativa versus gestão pedagógica, necessidades dos professores versus necessidades do currículo e da reforma educativa, modelo centralizado versus modelo descentralizado*, provocando uma avalanche de orientações

e financiamentos de projetos que estejam consoantes à retórica do custo-benefício, o maior número de resultados com o menor gasto possível.

Pimenta (2002) defende que temos assistido a uma preocupação muito maior com a expansão quantitativa dos sistemas de ensino, em detrimento da qualidade do ensino. Ou, pior ainda, como aventa Popkewitz (1997), há uma retórica que defende quantidade como sinônimo de qualidade, operando uma grande instrumentalização do ensino. Consoantes às idéias do autor, Pimenta (*op. cit.*) e Libâneo (2002) advogam que o modelo do professor reflexivo, em nome da qualidade de ensino, parece apontar, por meio das propostas emanadas das políticas educacionais, que é possível tornar-se um professor prático reflexivo aderindo a um pacote de técnicas. Temos assistido a uma tecnicização da reflexão, uma venda de receitas para ser um professor reflexivo.

No que diz respeito às inúmeras orientações emanadas do Banco Mundial para a formação de professores, Pimenta (*op. cit.*) e Contreras (2002) mostram-nos que todas essas orientações permanecem no plano retórico. Contreras (*op. cit.*) defende que a expressão professor como um profissional prático reflexivo transformou-se em uma palavra com *aura*, um *slogan vazio de conteúdo*. E como é um discurso vazio de conteúdo, sua aceitação implica a repetição exaustiva sobre a necessidade de se tornar um professor reflexivo. De acordo com o autor, essa repetição exaustiva e desnecessária atende a dois objetivos: o primeiro, de legitimar, por meio da submissão dos professores, o ponto de vista emanado dos órgãos superiores, e o segundo, a não necessidade de se definir o termo, utilizando o artifício da retórica para eximir-se de ter de definir todas as suas implicações. Usa-se a expressão como se ela possuísse, ainda, uma carga positiva para o professor, cabendo-lhe o papel de aceitar sem questionamentos. Isso implica transformar a educação em um mercado de conceitos, no qual se vende um produto que prima pelo bem comum. A este respeito, Gimeno Sacristán (2002) argumenta que a educação tornou-se um produto da ideologia do mercado e o professor não deve atender ao que pede a ciência, mas sim o mercado.

Além das implicações causadas, sobretudo, pelas orientações provenientes dos órgãos governamentais, os autores chamam a atenção para a distorção da proposta original pensada por Schön. As pesquisas sobre a formação de professores não têm se debruçado, em muitos casos, sobre a análise do contexto real de atuação dos professores. Não se tem atentado para o que os professores fazem na prática, convertendo a pesquisa em um receituário do que eles podem ou deveriam fazer. Como

alerta Gimeno Sacristán (2002), têm-se elaborado discursos sobre a prática dos professores que se mostram enviesados e descontextualizados.

As pesquisas parecem não atentarem para um importante aspecto colocado pelos autores. Resguardadas as diferenças de posições teóricas entre cada um, Contreras (2002), Gimeno Sacristán (*op. cit.*), Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Lüdke (2003) são unânimes em afirmar que as condições atuais de trabalho inviabilizam um processo de reflexão por parte dos professores. Libâneo (*op. cit.*) chega a afirmar ser quase impossível a reflexão do professor enquanto ele atua.

Esse processo de reflexão tem esbarrado em uma supervalorização do indivíduo. Os professores isolam-se em suas salas de aula, clamando por autonomia, que consiste no princípio da não-intromissão, *viva e deixe viver*. A reflexão, além de acarretar ônus ao professor, tem-se convertido em isolamento e individualismo. Como sugere Lima (2004), parece haver a mentalidade de que o professor deva pensar sozinho sobre a sua prática e ser o único responsável pelo seu processo de desenvolvimento profissional. De acordo com Contreras (*op. cit.*), esses sentimentos de individualismo e isolamento são causas de uma prática individualizada, na qual o professor busca modificar de forma imediata aquilo que está em sua prática.

E por que esse individualismo? Como lembra Contreras (*Ibid.*), Schön elaborou seu pensamento para profissionais detentores de práticas individuais, que objetivam mudar, de maneira imediata, o que está em suas mãos. Contudo, a profissão docente não é individual e tampouco imediatista. Para Popkewitz (1997), esse individualismo pode ser explicado se auscultarmos as origens dessa tese da reflexão. O pensamento de John Dewey, precursor dessa orientação, é uma consequência da mentalidade reformista vigente à época nos Estados Unidos. Um pragmatismo baseado na internalização das normas e do *self*, em que importava a solução de problemas sobre situações que já existiam. Havia a mentalidade de que a escola deveria propiciar o desenvolvimento dos traços próprios que são inatos ao indivíduo, culminando em seu aperfeiçoamento pessoal.

Outra consequência dessa apropriação generalizada é a supervalorização da prática em detrimento da teoria. Como mencionado anteriormente, há a crença de que a prática, em si e por si, basta para formar um professor, e, por conseguinte, a desqualificação da universidade como *locus* privilegiado da formação de professores. Tal desvalorização é o que tem justificado, como mostra Torres (1998), as políticas que privilegiam a formação continuada.

Essa desvalorização da teoria gera outro complicador: a ausência da questão social. Os professores vêem a sua prática e o seu processo de reflexão limitados à sua sala de aula e à resolução e ao aprimoramento de sua atuação, atribuindo todo o seu saber profissional à sua experiência. Entretanto, como lembra Pimenta (2002), os saberes docentes também se nutrem de teoria, o primeiro fator acionado pelos professores, em sua prática, é proveniente de suas teorias subjetivas. Zeichner (2003) assinala que falta, nesse modelo reflexivo, a noção de como as teorias podem contribuir com o processo de desenvolvimento profissional do professor.

Em razão desta ausência do papel da teoria, o autor acrescenta que a formação reflexiva de professores pouco tem contribuído para o que ele denomina *desenvolvimento genuíno do professor*. O ensino reflexivo apresenta quatro aspectos que dificultam esse desenvolvimento, quais sejam: a) um enfoque que ajuda os professores a reproduzirem as práticas produzidas por outrem, com um desprezo pela teoria; b) um pensamento meio-fim, que limita a reflexão às questões técnicas da sala de aula; c) a facilitação das reflexões dos professores sobre suas atividades, gerando, concomitantemente, desconexões com o contexto social e institucional no qual o ensino se desenvolve; e d) uma ênfase no processo de reflexão individualizado.

Essa valorização do individualismo e da prática, lembrada por Zeichner (*Ibid.*), pode implicar algumas armadilhas aos professores. De acordo com o que fora alertado por Lima (2004), os problemas educativos são vistos como falta de competência do professor e, portanto, além de ele ser o único responsável pela sua formação e desenvolvimento profissional, pode ser, também, o único culpado pela não resolução dos problemas educativos. Parece haver a mentalidade de que basta o professor pensar sozinho sobre a sua prática que conseguirá alterá-la.

Para Contreras (2002), essa armadilha ideológica, que culpabiliza o professor pelo insucesso de seus alunos e pela não resolução dos problemas educativos, desvia o foco de análise, tirando-o dos problemas estruturais. Por não disporem de um cabedal de conhecimentos teóricos, os professores não conseguem perceber que sua atuação profissional está condicionada pelo contexto no qual atuam. Além disso, a formação reflexiva de professores não tem dado ênfase à reflexão como uma prática social e os instrumentos reflexivos – diários, portfólio, entre outros – têm sido vistos com fins em si mesmo (Zeichner, *op. cit.*).

No intento de recolocar a teoria em seu patamar de importância na formação de professores, Contreras (*op. cit.*), Gimeno Sacristán (2002), Libâneo e Pimenta (*op. cit.*)

advogam que ela é capaz e deve proporcionar ao professor capacidades de análise dos contextos histórico, social, cultural, organizacional, político e econômico no qual desenvolve sua profissão.

Não se trata de suprimir a reflexão do cotidiano dos professores, e sim, imbuí-la de um arcabouço teórico que propicie ao professor a análise crítica do seu contexto de atuação, pois, como bem explicita Popkewitz (1997), a reflexão dos professores não parece ancorar-se em uma teoria, carecendo de pressupostos filosóficos, sociológicos, entre outros, que facilitem a leitura dos acontecimentos que a circundam. Como sugere Lima (2004), a reflexão é importante sim, mas uma *reflexão qualificada* com conteúdo e objetivo. Uma reflexão que possua uma finalidade.

Neste sentido, cabem dois importantes alertas. Em primeiro lugar, como sugere Gimeno Sacristán (2002), é necessário dar atenção à matriz cultural da qual o professor se nutre, pois, se quisermos compreender como e porquê o professor atua de determinada maneira, precisamos desvendar as fontes culturais das quais ele se serve. O professor também é uma pessoa de cultura. Em segundo lugar, é necessário ter em mente qual é a matéria de uma análise reflexiva, pois como atenta Contreras:

Quando se define a idéia do professor como artista ou como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do mesmo problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não está se propondo qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. Porém, esses valores não representam apenas emancipação, mas também dominação. A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade e justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p. 148-9).

Deste modo, advogando a necessidade da reflexão crítica e qualificada sobre a prática pedagógica e do professor como um intelectual crítico, capaz de problematizar de maneira mais bem elaborada suas relações com o contexto no qual se insere, passaremos a apresentar, em linhas gerais, o que se entende por este modelo de formação dos professores e pela reflexão crítica.

➤ O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO

O modelo do professor, idealizado pela racionalidade técnica, não mais atende às necessidades de um mundo mergulhado em incertezas e mudanças. Imbernón (2004) advoga que a formação de professores deve, portanto, voltar-se para esse mundo incerto e mutável, considerando suas dimensões contextuais, políticas e sociais. A escola precisa, assim, deixar de ser um lugar de mera transmissão de conteúdos, de aprendizagens cognitivas, para se tornar um lugar onde também se aprende a conviver em sociedade.

Olhando para essa necessidade de se repensar a função da escola e, conseqüentemente, a formação dos professores, assistimos ao surgimento de um arraçoado de orientações dos órgãos governamentais que procuram estabelecer e definir os parâmetros sobre os quais devem ser erigidas tais inovações. E é por meio destes arraçados que ganham força os discursos sobre a necessidade do professor tornar-se um pesquisador e/ou um profissional prático reflexivo. Estes discursos são a materialização da mudança e do progresso educacional.

Para os órgãos administrativos e responsáveis pelo estabelecimento de políticas educativas, como o Banco Mundial, por exemplo, independentemente do conteúdo de uma reforma educacional, a mudança é sinônimo de progresso. Passa-se a exigir dos professores um aumento de certificados como prova de sua competência. Os relatórios do Banco Mundial, que mostram a eficiência e a aplicabilidade das diretrizes pelos professores, são a maior prova de que os resultados estão sendo alcançados. Como lembra Popkewitz (1997), as reformas obedecem a um aumento da burocracia sobre o trabalho docente, além de servir a uma espécie de *reificação* dos discursos. Usa-se da persuasão e do convencimento, defendendo uma retórica de que as reformas visam ao bem comum e de que todos serão beneficiados com ela, quando, na verdade, o campo de atuação dos atores educativos fica cada vez mais restrito. Os professores tornam-se meros consumidores dos pacotes e a comunidade assume o papel de espectadora.

De acordo com Popkewitz (*Ibid.*), essas inovações representam uma dicotomia. A finalidade principal das reformas é proporcionar um maior profissionalismo ao professor, todavia, em consonância com Lima (1997) e Contreras (2002), o autor mostra como há inúmeras armadilhas ideológicas nessa busca pelo profissionalismo da docência.

No que se refere às armadilhas ideológicas, Contreras (2002) e Imbernón (2004) alertam que ao se falar em conceitos como profissionalidade e profissionalismo assumimos, quer queiramos ou não, determinadas implicações ideológicas. Estes conceitos não são vazios, e tampouco representam um fenômeno casual. Os autores lembram que tais palavras abrigam em seu bojo uma gama de imagens idealizadas e vividas como positivas, que necessitam ser auscultadas se quisermos entender, de maneira efetiva, as expectativas que se colocam à profissão docente. Contreras (*op. cit.*) considera que a palavra profissionalismo busca resgatar uma imagem de algo positivo na profissão, uma vez que se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que se espera deles e da escola. Neste sentido, Imbernón (*op. cit.*) acrescenta que a qualidade educativa é mensurada pelo retorno que os alunos dão à sociedade acerca dos conhecimentos adquiridos na formação.

Além do resgate da imagem positiva da profissão, o profissionalismo implica, antagonicamente, um maior controle da profissão docente. E neste sentido, aparece a crise apontada por alguns autores: os professores sofrem a perda paulatina do controle de seu próprio trabalho. Tal perda, como mostram, por exemplo, Contreras (*op. cit.*), Pimenta (2002) e Lüdke (2003), afetou o processo de construção da identidade do professor, uma vez que essa identidade profissional deslocou-se da pessoa para o local de trabalho. Substituíram-se os conceitos de saber e conhecimento por competências e técnicas. Os professores passaram a ver o seu trabalho sendo controlado desde fora, implicando um número cada vez maior de atributos e funções.

Assistimos, destarte, a um crescente processo de burocratização e racionalização do trabalho docente, por meio do qual os professores são expropriados da condição de sujeitos do próprio ofício, sofrendo uma subtração progressiva de suas qualidades profissionais. A profissão perde seu caráter intelectual para se tornar uma atividade controlada por especialistas e administradores. A racionalização transporta integralmente para a escola a lógica empresarial, implicando um processo de burocratização que transforma o ensino em uma atividade marcada pela rotinização e pelo isolamento.

Para Contreras (*op. cit.*), o que acontece com a profissão docente é uma *proletarização*, uma aproximação à classe operária. O autor considera, ainda, que essa proletarização, que traz ao ensino burocratização e racionalização, não é somente técnica, mas, e sobretudo, ideológica:

(...) o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (CONTRERAS, 2002, p.51).

Contreras (*op. cit.*) acrescenta que esse fenômeno pode ser visto como *perda de autonomia*, e implica, grosso modo, três conseqüências: a separação entre concepção e execução, transportando para as escolas a lógica empresarial; a desqualificação dos trabalhadores e a perda de controle, pois, os professores têm o seu campo de atuação restrito à aplicação de pacotes instrumentais prontos, perdendo a capacidade de tomar decisões.

Esse processo de proletarização dos professores causa uma desqualificação, ou como alguns autores preferem dizer, requalificação (POPKEWITZ, 1997). Surgem novos paradigmas de mudança que descontextualizam suas elaborações e, em nome de um discurso de poder – ainda que invisível –, ignoram as políticas de pronunciamento dos profissionais do ensino, fazendo saltar aos olhos dos atores educativos um contexto de poder e soberania, no qual alguém faz e possui o poder para decidir o que os seus subordinados devem fazer. Deste modo, criam-se novas formas de regulamentação e controle da profissão. Como nos mostra Popkewitz (*Ibid.*), uma nova política de requalificação pode, por exemplo, estar sob a égide de uma tecnologia educativa, fazendo-se crer que esta concorra para a melhoria da educação, quando, na verdade, acaba tornando o ensino uma atividade meramente técnica. Assim, uma requalificação não necessariamente traz em seu bojo uma conseqüência positiva para a educação. A retórica do novo pode ser tão falaciosa quanto a do antigo.

Como anteriormente mostrado, na discussão sobre o professor reflexivo, a burocratização causa, ainda, uma instrumentalização das práticas educativas; as diretrizes tornam-se pacotes a serem aceitos pelos professores, cabendo-lhes um simples exercício de treinar suas capacidades reflexivas. Todo esse discurso sobre a instrumentalização atende, de acordo com Popkewitz (*Ibid.*), a padrões de regulação social que buscam, por meio da legitimação e reificação, convencer os submissos sobre o ponto de vista dos dominantes. O autor advoga que os discursos das políticas educativas não são somente discursos de mudança conceitual, mas também, e sobretudo,

discursos políticos, que servem a uma retórica de legitimação de *status* e poder em nossa sociedade.

E por que tal fenômeno de proletarização afeta a profissão docente?

Para alguns autores, a explicação encontra-se na análise de suas características. Contreras (2002) mostra alguns traços que definem a profissão docente. Baseando-se em Skopp, o autor elenca: a) profissão marcada por um saber sistemático e global; b) poder sobre o cliente; c) atitude de serviço diante de seus clientes; d) autonomia e controle profissional independente; e) prestígio social e reconhecimento legal de seu *status*; f) subcultura profissional especial. Utilizando a proposição de Fernández Enguita, o autor acrescenta que uma profissão possui os seguintes traços: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.

Conclui, contudo, que tais traços carecem de uma profundidade substancial, o que permite questionar e duvidar de seu valor para examinar as profissões e, sobretudo, a profissão docente, uma vez que nem todas podem ser analisadas dentro de um mesmo quadro teórico. Neste sentido, Lima (1997) explicita que a profissão docente sofre de uma *ambigüidade profissional*, pois, de um lado, é comparada à profissão de médico, e de outro a de operários.

A autora mostra, parafraseando Schön, que essa crise do profissionalismo não é um fenômeno específico e peculiar da profissão docente, mas insere-se em um contexto de crise mundial das profissões. Acrescenta, ainda, ao analisar Fernández Enguita, que os professores encontram-se em um lugar situado entre a proletarização e a profissionalização, sendo assim, denominado de *semiprofissão*, pois estão submetidos, entre outros, à autoridade de organizações burocráticas, e ao mesmo tempo, seguem desempenhando tarefas que exigem uma alta qualificação.

Retomando as discussões sobre as questões ideológicas embutidas no termo profissionalismo, a autora acrescenta que a profissão docente sofre de uma proletarização ideológica, uma vez que as mudanças que se perpetram em seu ofício não são definitivas e nem totalitárias, como ocorre nas indústrias, por exemplo.

Outro importante aspecto a ser considerado na análise do profissionalismo é muito bem salientado por Lima (*Ibid.*). De acordo com a autora:

Fundamental se torna, então, a consideração do gênero na análise do processo de trabalho dos docentes, cuja profissão é fortemente marcada pelo processo de feminização, o que interfere na interpretação da tese da proletarização,

pois tanto proletarização quanto profissionalismo são construções baseadas em padrões masculinos (LIMA, 1997, p. 15).

Para Popkewitz (1997), indo ao encontro do que Lima defendera no excerto acima, a discussão sobre a feminização do magistério é importante porque as novas hierarquias profissionais foram sensíveis às relações de gênero. As professoras ajudaram a mediar as relações entre a sociedade, a escola e a família, e seu trabalho acabou sendo visto como uma extensão do lar, causando, assim, a falsa concepção de uma pouca qualificação para o trabalho e a necessidade constante de diretrizes para guiar o seu próprio trabalho, uma vez que a mulher sempre esteve em condições de subserviência e submissão em relação ao homem. De acordo com o autor, o papel da família, na educação dos filhos, foi substituído pelo papel dos professores e a escola transformou-se, assim, na mais importante instituição de socialização das crianças.

Lima (1997) advoga sobre a importância de se atentar às discussões de gênero para a análise das questões de profissionalismo docente, uma vez que este é um conceito fundamental para se entender a constituição das relações de poder. Para a autora, a linguagem corrente no meio educacional é usada para camuflar a composição da categoria, pois se usa o plural masculino e julga-se, atabalhoadamente, que as percepções masculinas de mundo são as ideais para as mulheres. Deste modo, os empregos majoritariamente femininos são assolados com maior frequência pelo processo de proletarização. Estes empregos ocupados pelas mulheres têm sofrido uma perda da autonomia.

Todavia, a autora argumenta que essa relação entre gênero e profissionalismo não é tão linear e simples como se mostra *a priori*. Assim como as teorias dos traços apresentadas por Contreras (2002) não correspondem a uma regulação do *status* social das profissões, a questão da feminização não pode ser deslocada de uma análise do contexto político e social. No que se refere a isso, Popkewitz (*op. cit.*) chama a atenção, ao traçar uma história das reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos durante o século XX, que elas não ocorreram por si sós, estando imersas em um contexto de transformações sociais, culturais, econômicas e religiosas.

Olhando para esse cenário, parece fazer sentido e ser de extrema relevância e pertinência a discussão traçada por Contreras (*op. cit.*) sobre a autonomia dos professores. O autor defende que a autonomia não pode significar a defesa de um

terreno no qual ninguém tem o direito de se intrometer, pois reduz as possibilidades de análise das relações profissionais e torna a profissão docente extremamente rígida.

Imbernón (2004) advoga que para a elaboração de uma formação de professores que consiga atender a essa autonomia social e profissional, é preciso cuidar para que a educação forneça subsídios teóricos que tornem o indivíduo menos dependente dos poderes econômico, político e social, estando aberto às constantes mudanças e incertezas que ocorrem no mundo e, conseqüentemente, na profissão docente.

No que se refere a essas análises sociais, Contreras (2002) argumenta que defender a questão da autonomia dos professores implica a consideração de alguns aspectos, tais como: a aceitação de nossa insuficiência, isto é, a aceitação de que todo conhecimento é parcial e precisa ser problematizado; a defesa de um programa de formação e trabalho dos professores como um princípio político de compromisso social da profissão docente; o necessário amálgama entre a autonomia social e a profissional, partindo do pressuposto de que elas devam caminhar juntas; e, entre outros, a atenção à voz dos professores, pois, um processo de autonomia deve se construir com a colaboração dos professores. Nas palavras do autor:

Devemos levar em conta, tanto ao falar dos professores como da sociedade, que nenhum dos dois são entidades homogêneas. Como a sociedade, tampouco os professores falam com uma só voz (...) Os espaços públicos de opinião, se forem profissionais, devem ser entendidos como diversos e plurais (CONTRERAS, *Ibid*, p. 226).

Desta forma, parece fazer sentido o modelo advogado por este trabalho, o do professor como um intelectual crítico, uma vez que ele consegue reconhecer a situação apontada anteriormente – burocratização, perda de autonomia – como condicionante e não determinante de sua prática.

Apesar das limitações de tal orientação conceptual, como fora colocado por Contreras (*Ibid.*) – por exemplo, Giroux não mostra como os professores que estão presos aos limites da sala de aula poderão assumir uma posição crítica em relação à sua profissão–, acreditamos que um professor formado sob a égide deste paradigma consegue problematizar a questão da diferença e da desigualdade social. Tal profissional parece perceber as interferências do contexto mais amplo da sociedade em seu trabalho.

Neste sentido, acreditamos na figura do professor crítico como um otimista crítico. Ao delinear três formas de relação entre a escola e a sociedade, Cortella (1998) parece esboçar qual seria a relação do professor crítico com a sociedade.

De acordo com o autor, até meados da década de 1970, a relação da escola com a sociedade era marcada pelo *otimismo ingênuo*. A educação tinha a missão salvífica da humanidade e o professor era dotado de um chamamento vocacional, assumindo a docência como um sacerdócio. Esta relação credita à educação, em si e por si, o papel de mola propulsora do progresso e do desenvolvimento social.

Nas décadas de 1970 e 1980, o *pessimismo ingênuo* foi a grande marca da relação escola e sociedade. Nesta concepção, a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado, sendo mera reprodutora da ideologia dominante. A educação configura-se como um veículo de perpetuação das desigualdades sociais.

O terceiro modo de relação entre a escola e a sociedade, surgida em meados da década de 1980, é o *otimismo crítico*.

É importante, antes de tudo, salientar que essas três relações não seguem uma ordem cronológica linear e, tampouco foram suprimidas com o advento das outras. Nos dias atuais, é perfeitamente possível encontrar pessoas que ainda vêem a escola como único meio de ascensão e desenvolvimento social, bem como aquelas que a engendram como reprodutivista.

No que se refere ao otimista crítico, encontramos a tese de um educador como um profissional politicamente comprometido. A perspectiva do pessimista ingênuo já realçava o caráter político da educação, sendo, de acordo com Cortella (1998), a grande contribuição de tal visão. No entanto, essa assunção da dimensão política da profissão docente dá-se de maneira ingênua, como o próprio nome sugere.

O otimista crítico assume a natureza contraditória da educação e das instituições sociais. A educação é, ao mesmo tempo, conservadora e inovadora. O educador assume, então, um papel político-pedagógico, reconhecendo a não neutralidade de sua atividade profissional. Há uma autonomia relativa e o reconhecimento de que a educação não é a redentora da humanidade e/ou a reprodutora de uma ideologia dominante.

Assim, acreditamos que a figura do professor como um intelectual crítico, que apresenta Giroux como o principal expoente, possui ferramentas que propiciam uma análise desse caráter contraditório da educação.

Para Giroux (1997), esse professor crítico tem a capacidade de intelectualizar seu trabalho, consegue transformar a dimensão política de seu trabalho em pedagógica e vice-versa. Em linhas gerais, explica o autor que, transformar o pedagógico em político aponta para a consideração de que a escola significa tanto um esforço de definir o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. É uma prática ancorada em

uma ação e reflexão crítica que capacita o sujeito a atuar em projetos sociais e acreditar na possibilidade de transformação das desigualdades sociais e econômicas. Por sua vez, transformar o político em pedagógico fundamenta-se em uma prática que trata os estudantes como agentes críticos e o conhecimento como problemático e parcial.

Ele é visto como uma autoridade emancipatória. Ele tem o dever de tornar problemáticos os pressupostos que sustentam os discursos acadêmicos e as práticas sociais. Ele deve ter consciência do seu papel e de seus referenciais políticos e morais, a fim de enfrentar, da melhor maneira possível, as armadilhas ideológicas das práticas e linguagens da sociedade. Como mostra Giroux:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças (GIROUX, 1997, p. 163).

Ele se mostra como um profissional que consegue criticar suas condições de trabalho, bem como sua linguagem, com o intento de possibilitar, por meio de sua prática, o surgimento de uma sociedade mais justa e democrática. Reconhece a diferença, sem, contudo, ser indiferente às experiências de outrem. Tenta levar os seus alunos a esse mesmo reconhecimento das diferenças, reconhecimento de uma sociedade plural e desigual.

Ao discutir os fundamentos de uma prática pedagógica crítica, Paulo Freire (2003, 2005) é outro autor a trazer importantes aspectos para a compreensão do papel do professor como intelectual crítico. A grande tese que baliza suas obras é a consideração do ser humano como um ser *inconcluso*. É necessário que o professor crítico se assuma como ser inacabado e em constante transformação; um ser que não só ensina, mas também aprende. Não há aprendizado sem ensino e ensino sem aprendizado.

O professor crítico entende a História não como probabilidade e sim como possibilidade; não se vê como ser determinado pela História, mas condicionado. E ciente de seu condicionamento, Freire considera (2005) que o professor crítico é capaz de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper. Mesmo sendo produto de uma educação essencialmente bancária, ele é capaz de “dar a volta por cima”, indo além de seus condicionantes. Esta capacidade de ir além de seus condicionantes é vista pelo autor como a vantagem mais significativa do ser humano.

Sobre a capacidade de mudança do professor crítico, Freire considera:

(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005, p. 39).

Freire (2005) acrescenta, ainda, que o professor crítico é aquele que sabe que ensinar não é transferir conhecimento. O ato de ensinar implica criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento. Uma produção e uma construção marcadas pelo *diálogo*, uma abordagem dialógica permeada pelo respeito ao potencial do aluno, pela busca constante, pela aceitação de sua inconclusão e pela conscientização do seu papel de agente transformador. Um diálogo que reconhece o fato de ninguém nascer feito, mas tornar-se o que se é nas práticas sociais em que se insere.

Ao discutir os fundamentos e saberes necessários à construção de uma prática pedagógica crítica, Freire (*Ibid.*), além de enfatizar o aspecto da inconclusão do ser humano, acrescenta que a consciência de seu condicionamento e de seu inacabamento funciona, para o professor crítico, como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos a serem enfrentados.

Consciente de seu condicionamento, ele se põe em um movimento de busca constante, busca que, para Freire (*Ibid.*) é uma característica necessária ao professor crítico:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, em aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, *Ibid.*, p. 57-8).

O educador crítico precisa reconhecer que ensinar exige bom senso. Um bom senso que não se furta de relacionar a escola às condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos. Bom senso que torna a prática pedagógica rigorosa, que busca

transformar a curiosidade do aluno em uma curiosidade epistemológica. Bom senso que diminui a distância entre pensamento e atuação. Bom senso que torna o professor consciente do seu dever: *O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente* (Freire, 2005, p.66).

Aprender é visto como uma aventura criadora, implicando um movimento de construção, reconstrução e constatação, visando à mudança. A apreensão da realidade exige do educador que ele assuma sua opção política. Não há razão para se ocultar a opção política perante os alunos, fazendo-os crer que o ensino seja uma atividade neutra. A educação nunca é neutra e o ensino é, portanto, uma forma de intervenção no mundo. Por meio das constatações e da assunção da educação como uma atividade não neutra, é que o professor crítico pode ir além do ensino dos conteúdos, esforçando para não somente reproduzir a ideologia dominante, mas também o seu desmascaramento.

Enfim, para Paulo Freire, o educador crítico é aquele que tem consciência das limitações e potencialidades de sua prática educativa. Basicamente, é o professor que sabe que (...) *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode* (Freire, *Ibid.*, p. 112).

Mellouki e Gauthier (2004) trazem outros aspectos acerca da consideração do professor como um intelectual crítico. Fazem uso da obra de Durkheim para mostrar que o clamor por uma profissão mais preocupada com as funções sociais não é novo. Em que pesem as diferenças contextuais que influenciaram sua obra, já no fim do século XIX e início do século XX, ele apontava para a necessidade de se conceber como indissociável o reconhecimento do caráter profissional do ensino e o papel de intelectuais exercido pelos professores. Para Mellouki e Gauthier (*Ibid.*), embora a linguagem tenha mudado da época de Durkheim para cá, as necessidades e as realidades com as quais os jovens se deparam não são tão diferentes das que existiam há um século. O professor continua a atuar como militante nas lutas contra a pobreza, a segregação, o analfabetismo e a hegemonia de determinadas culturas.

Neste sentido, Mellouki e Gauthier (*Ibid.*) consideram que o professor assume o papel de intelectual crítico. É o professor que atua diretamente com as crianças e está em constante ligação com os aspectos culturais. Ele passa a assumir duas importantes funções: a de criador ou produtor cultural e, também, a de distribuidor ou divulgador cultural. A sua condição de intelectual o coloca em uma posição peculiar. Ele possui os saberes e as habilidades que lhe permitem a transmissão de uma concepção específica de mundo.

O professor intelectual crítico, de acordo com os autores, recebeu um mandato específico de difundir, para as gerações mais jovens, a cultura no seu sentido lato. Por ser um intelectual, encontra-se, também, em uma posição estratégica nas relações sociais: além de ser o tradutor da cultura, nenhum grupo pode estender a sua visão de mundo sem o trabalho dele.

Os autores acrescentam que é difícil ver o trabalho do professor alcançar reconhecimento social porque, ao tempo em que suas funções são distintas das de outros grupos profissionais, o professor está intimamente ligado aos papéis e funções desempenhados por eles. Assim, os professores foram, são e continuarão sendo:

(...) mediadores, situados na intersecção das relações sociais, tradutores que colocam ao alcance das gerações mais jovens, numa linguagem e com procedimentos pedagógicos mais atuais, as orientações e a visão do mundo veiculadas pelas ideologias dominantes ou – isso também ocorre em alguns momentos de sua história – pelas ideologias dominadas ou emergentes (MELLOUKI E GAUTHIER: 2004, p. 554).

Os autores assinalam, também, três qualidades que caracterizam o papel fundamental do professor. Para eles, o professor intelectual, no desempenhar de suas funções, pode ser visto com *herdeiro, crítico e intérprete*. A característica de *herdeiro*, basicamente, refere-se à capacidade que o professor tem de situar o aluno e seu conhecimento, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico. Assim, ele é herdeiro porque ajuda o aluno a tomar consciência dos pontos de junção, ruptura e continuidade que marcam a história humana. A qualidade de mestre *crítico* reside na capacidade que o professor possui de despertar no aluno o exercício de uma consciência crítica e engajada no mundo. É esta capacidade engajada que propicia a ambos – professor e aluno – subsídios para analisar aquilo que herdaram, bem como os preconceitos e crenças que se assentam sem um exame racional. Em outras palavras, é a capacidade crítica que permite o reconhecimento da insuficiência de uma cultura, admitindo que todo conhecimento é parcial e merece ser problematizado. Por fim, a qualidade de *intérprete* está, como já fora mostrado anteriormente, no fato de o professor desempenhar seu papel cultural entre as gerações mais novas, posto que esse processo de tradução faz parte da própria natureza do trabalho docente.

E para que o professor possa se conscientizar e efetivar o seu papel de agente crítico e transformador, autores como Contreras (2002), Zeichner (2003), Freire (2003, 2005), Mellouki e Gauthier (*op. cit.*) sugerem que este profissional fundamente sua

atuação em um processo de reflexão crítica, com o objetivo de promover da justiça social. Deste modo, verificamos o avanço da proposta do professor intelectual crítico em relação às propostas do professor como pesquisador e como um profissional prático reflexivo. O avanço está na substância/finalidade dessa reflexão. O intelectual crítico analisa, por meio de um processo de *reflexão qualificada* (LIMA, 2004), quais as relações sociais que quer apoiar, a que interesses serve. Sua reflexão é baseada na emancipação e superação do ofuscamento ideológico.

A reflexão crítica, elaborada por esse professor, de acordo com Contreras (2002), é constituída por cinco elementos, a saber: a) não é uma reflexão biológica e, tampouco psicológica. Relaciona-se com o pensamento nas situações reais e históricas em que nos encontramos; b) não é um trabalho individual, pressupondo relações sociais para que seja possível a sua realização; c) não é neutra, uma vez que serve a determinados interesses (humanos, sociais e culturais); d) procura reproduzir e transformar as práticas ideológicas que estão na base da sociedade; e) é uma prática que expressa o poder humano de conviver em sociedade, uma vez que os professores participam ativamente das tomadas de decisões no contexto em que se inserem.

Outros autores trazem importantes contribuições para se pensar o conteúdo e a finalidade da reflexão crítica. Para Zeichner (2003), por exemplo, uma reflexão crítica deve ser marcada pela finalidade da justiça social, pela luta por uma melhor educação. É essa vontade de justiça que faz com que o professor lute por uma educação de qualidade para os seus alunos, a mesma educação que ele desejaria aos seus filhos.

Caldeira (1995), Cota (1997) e Freire (2005) advogam que a reflexão crítica é marcada pelo diálogo entre a teoria e a prática. Caldeira (*op. cit.*), fundamentada no pensamento de Agnes Heller, discute alguns aspectos acerca da desalienação e da ruptura com os padrões dominantes que a reflexão crítica pode causar. De acordo com a autora, um primeiro aspecto refere-se à apropriação e à construção de saberes docentes. Esses processos são marcados pela supervalorização da teoria e pelo total desprezo ao conhecimento que o professor produz em seu cotidiano. Ela assinala que uma prática bem fundamentada precisa reconhecer que a prática e a teoria devem estar dinamicamente articuladas, não se podendo entender e superar a prática sem a contribuição da teoria e vice-versa.

O segundo aspecto reside no reconhecimento da prática como algo histórico-social. É necessário considerar a influência dos aspectos mais amplos da sociedade, tais como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Em um terceiro aspecto,

Caldeira (1995) advoga a importância da reflexão e do trabalho coletivos. A escola é o local propício para a construção de uma reflexão coletiva do professorado sobre a prática cotidiana. A autora adverte, no entanto, que a reflexão coletiva não pode ser vista como estando a serviço, exclusivamente, da prática, pois é necessário reconhecê-la como uma prática social, prática que não só reproduz, mas que é capaz de romper e de superar a alienação do cotidiano.

Para a autora, a ruptura com a alienação é configurada pela capacidade de romper com os padrões estabelecidos, com a continuidade da vida cotidiana que hierarquiza as concepções de mundo. É o reconhecimento do diálogo entre a teoria e a prática que propicia ao professor a capacidade de revelar o oculto. Para isso, de acordo com Caldeira (*op. cit.*), o professor deve introduzir as contribuições da filosofia, antropologia, história, política, sociologia, entre outras, para elaborar uma compreensão mais profunda sobre a sua prática docente.

Por sua vez, Paulo Freire (1995) assinala que a reflexão crítica do professor deve ser aquela que possibilita o diálogo entre a teoria e a prática. Para ele, *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (p. 22). Freire defende que o discurso teórico, sendo fundamentalmente necessário à reflexão crítica, deve quase se confundir com a prática. O pensamento crítico sobre a prática que o professor desenvolve hoje é o principal responsável pela melhoria da próxima prática. A reflexão crítica marca a consciência do professor acerca do seu mover-se no mundo, marca a sua responsabilidade ética.

Ainda no que se refere ao diálogo entre teoria e prática, Cota (1997) argumenta que nem a teoria, nem a prática por si sós têm condições de transformar a realidade, de ajudar a orientar a prática. Neste sentido, a autora argumenta que (...) *é, pois, no elo entre teoria e prática que se dá a unidade do homem e do mundo da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade* (COTA, *Ibid.*, p. 105).

É no exercício da prática que os conhecimentos vão sendo construídos e reconstruídos e os novos vão sendo somados. E para esse processo, o papel da teoria como forma de desalienação é fundamental. Buscando enfatizar a importância do diálogo entre teoria e prática, Cota (*Ibid.*) utiliza os conceitos de enraizamento e desenraizamento no âmbito da profissão docente. Considera que todas as vezes que as referências teóricas são construídas fora da situação que as originou e para a qual se voltam, ocorre o desenraizamento. Este é marcado por uma formação feita em

condições adversas, nas quais os conhecimentos são reproduzidos e recebidos acriticamente.

Na contramão deste processo de desenraizamento, a autora coloca o de enraizamento, marcado por uma reflexão que permite ao professor tematizar experiências, significá-las e criticá-las. Há nele uma revisão da experiência vivida, a fim de submetê-la ao escrutínio da crítica, da atenção e do discernimento. Esse enraizamento implica uma tomada de consciência do papel de professor enquanto profissional, um profissional inserido em um contexto histórico e social.

Cota (1997) mostra que é o importante e salutar diálogo entre a teoria e a prática que permite ao professor enraizar-se, que lhe permite criar condições para o seu próprio processo de formação e construção de sua identidade, bem como atuar na formação de outras pessoas. É o enraizamento que define, claramente, o lugar da teoria e da prática na formação de professores. Para tanto, a autora assinala a importância de assumir que *a teoria se diferencia da prática em relação ao objeto, finalidade, meios e resultados* (Cota, *Ibid.*, p. 102).

No que se refere a essa diferenciação entre teoria e prática, Cota (*Ibid.*) mostra que o objeto da teoria é a matéria-prima, o conhecimento; sua finalidade é imediata, buscando transformar a matéria-prima, no âmbito das idéias; os seus meios são as operações teóricas mentais; enquanto seus resultados são os conhecimentos que explicam e interpretam a realidade. No que tange à prática, ela apresenta como objeto a natureza, a sociedade, os homens reais; sua finalidade é a transformação do mundo real – o mundo natural e social; seus meios são usados na transformação da realidade, ao passo que seus resultados são as novas realidades, as realidades transformadas.

Sobre a reflexão crítica, é importante, ainda, salientar, com Contreras (2002), que esse processo não pode ser visto como firme, seguro e unificador, pois necessita e está sujeito ao desvelamento e à compreensão de que também é afetado, ou seja, é imprescindível assumir que todo conhecimento é parcial e precisa ser problematizado.

O professor como intelectual crítico deve buscar a promoção de uma linguagem crítica e também de possibilidades, fazendo crer que pode promover mudanças, pode ser agente ativo na construção de uma sociedade mais democrática.

A seguir, apresentamos as características que a literatura explicita como configuradoras do início da docência.

1.2 – CARACTERIZANDO O INÍCIO DA DOCÊNCIA

O processo de aprendizagem profissional da docência é visto pela literatura como um processo contínuo, composto por diferentes etapas, quais sejam: *pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente*. Mizukami *et al.* (2002) consideram que o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos, *a priori*. Dentro deste *continuum*, situa-se a fase a qual este trabalho investiga, a iniciação à docência. Marcelo García (1999) considera que esse período de iniciação na profissão docente possui características próprias que o diferenciam dos demais. Assim, a seguir, faremos, com base nas obras sobre o início da docência, a caracterização desse período.

Parece ser consensual que o início da carreira é a fase que abarca os cinco primeiros anos de profissão. Há diferenciações no que diz respeito ao tempo de carreira. Huberman (1995) considera que essa fase se estende até o terceiro ano de profissão. Já para Cavaco (1995), essa fase vai até o quarto ano de prática profissional. Por sua vez, autores, como por exemplo, Veenman (1988), consideram que tal fase prolonga-se até o quinto ano. Por fim, Tardif (2002) defende que tal período refere-se aos sete primeiros anos de carreira, dividindo-se em duas fases menores que serão apresentadas mais adiante.

É no início da carreira que o novato enfrenta o *choque da realidade*, expressão popularizada pelo holandês Simon Veenman (*op. cit.*). Esse choque refere-se, sobretudo, à diferença entre o real e o ideal. Durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência por meio de seu caráter normativo, o que ela deveria ser. Todavia, quando se deparam com o caráter prescritivo, aquilo que realmente acontece na prática, passam pela sensação de choque com a realidade, ou como denomina Tardif (*op. cit.*) *choque de transição*, a transição do ser estudante para o ser professor. Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada, correspondem à realidade cotidiana da sala de aula.

Huberman (*op. cit.*) argumenta que outros dois sentimentos tomam conta do professor iniciante. De um lado, ele se depara com a sobrevivência, que lhe coloca, amiúde, questões como *o que estou fazendo aqui? Estou a me agüentar?* E, por outro, experimenta a descoberta, que se refere ao sentir-se profissional, ter a sua sala de aula, fazer parte de um corpo de profissionais, ou como coloca Cavaco (*op. cit.*), o professor encontra um lugar no universo do trabalho. Para ambos os autores, é esse sentimento de

descoberta que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão.

No início da carreira, vários autores consideram que o professor encontra-se, ao mesmo tempo, em um contexto adverso e mergulhado em aprendizagens intensas (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002). De acordo com Marcelo García(*op. cit.*), esse é um período de tensões e aprendizagens, no qual o professor deve adquirir conhecimentos profissionais e um certo equilíbrio pessoal. O iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo. Acerca dessas aprendizagens, Tardif (*op. cit.*) considera que, por mais que o professor já tenha adquirido alguns macetes da profissão docente, por ter permanecido durante dezesseis anos na condição de estudante, há pontos a serem aprendidos que tornam o estar do outro lado obscuro.

Marcelo García (*op. cit.*) argumenta que o professor principiante pode ser acometido por quatro erros. Primeiro, uma repetição acrítica de condutas observadas nos pares; segundo, o isolamento dos seus colegas; terceiro, a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial; por fim, assumir uma concepção técnica do ensino, pautando-se em uma educação exclusivamente bancária.

Acerca do terceiro aspecto levantado por Marcelo García (*op. cit.*), a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, Tardif (*op. cit.*) completa que o início da carreira é uma fase crítica na qual o professor enfrenta questionamentos sobre suas experiências anteriores e faz reajustes que são condicionados pela sua situação concreta de trabalho.

Veenman (*op. cit.*), em um trabalho que tece considerações sobre as relações entre a formação inicial e o início de carreira, elenca os principais problemas que assolam o professor em início de carreira. De acordo com o autor, o principal problema a ser enfrentado pelos professores novatos é a indisciplina de seus alunos. Depois da indisciplina, aparecem outros obstáculos colocados pela profissão, tais como: motivar seus alunos para a aprendizagem, lidar com as diferenças individuais deles, avaliar o trabalho e lidar com os pais, dentre outros. Para o autor, os professores em início de carreira definem o trabalho docente como um trabalho fisicamente esgotador.

Nesse período, os professores esforçam-se por aceitar seus alunos, seus colegas de trabalho e supervisores e tentam alcançar um certo nível de segurança em sua prática.

Tanto Tardif (2002) quanto Marcelo García (1999) pontuam que é nesse período que os professores são acometidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. Para os autores, o professor em início de carreira luta por estabelecer uma identidade profissional, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar que é capaz.

No que se refere a essa necessidade de mostrar capacidade, Tardif (*op. cit.*) argumenta que uma grande frustração do novato é perceber que momentos para reuniões de orientação pedagógica ou para discussão de princípios educacionais parecem não ser importantes na sala dos professores. Ademais, assumir a sua dificuldade em público apresenta-se como outro ponto agravante, uma vez que o professor, ao fazer isso, mostra incapacidade e submete-se às críticas de seus pares.

Gauthier *et al.* (1998), ao lançar olhar para os aspectos de gestão de tempo e da classe por parte dos professores, consideram que o iniciante dedica um tempo muito maior que o professor experiente para fazer seu planejamento, e, por conseguinte, diferentemente do experiente, elabora-o de maneira fragmentada, pensando o ensino por unidades, sem ter, ainda, uma visão global sobre o planejamento.

Outro importante aspecto a ser abordado sobre o início da profissão docente refere-se à socialização. A este respeito, Marcelo García (*op. cit.*) argumenta que o processo de socialização profissional consiste em fazer com que os professores novos aprendam e interiorizem as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual ele está se inserindo.

O autor parece adotar uma concepção de socialização como um processo no qual o professor é um agente passivo. De acordo com ele, nesse período de início de profissão, essa socialização deve cumprir três objetivos básicos, quais sejam: a) transmitir a cultura docente ao professor principiante; b) integrar essa cultura na personalidade do próprio professor; e c) adaptá-lo ao meio no qual desenvolverá sua atividade. Acrescenta o autor que, para isso ocorrer, há a importante figura do professor experiente, que se incumbe de iniciar o principiante na hierarquia interna da escola.

Esse período apresenta, também, importância singular para os processos de construção da identidade profissional do professor e de aquisição dos saberes docentes. Tardif (*op. cit.*) advoga que o início da carreira é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial. É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras.

Tardif (2002), ao citar Eddy⁹, mostra que o início da carreira pode ser dividido em três fases balizadoras dos saberes profissionais construídos pelos professores, como fora mencionado anteriormente. Uma primeira fase, na qual ocorre a transição do idealismo para a realidade, referente ao rito de passagem de estudante a professor. A segunda fase concerne ao contato do professor novo com um grupo de professores experientes que deverá iniciá-lo no sistema de normas da unidade escolar, ou seja, os novatos são inteirados do sistema informal de hierarquias entre os professores. Por fim, a terceira fase configura-se como a descoberta dos alunos reais, alunos que não correspondem ao idealizado: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições e desejosos de aprender.

O autor mostra que o início da carreira é marcado pelo que ele chama de *fenômeno de evolução na carreira*. Este fenômeno aparece dividido em duas fases. Uma primeira, que se estende até o terceiro ano, marcada por uma escolha provisória da profissão. O professor inicia sua prática por meio de tentativas e erros, sentindo, ainda, a necessidade de ser aceito pelo seu círculo profissional. Essa fase pode ser vivida como fácil ou difícil, estando, sempre, condicionada pelos limites institucionais. É nessa fase que, de acordo com Tardif (*Ibid.*), ocorre o abandono da profissão. A segunda fase, que abrange do quarto ao sétimo ano de profissão, é chamada de estabilização ou consolidação. O professor investe, a longo prazo, na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. De acordo com o autor, essa consolidação não ocorre naturalmente, como mero corolário do tempo, sendo, outrossim, fruto dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional, incluindo, sobretudo, as condições de trabalho.

O professor iniciante conta ainda com várias fontes que contribuem para a sua aprendizagem e para a aquisição de seus saberes profissionais. Essas fontes são, potencialmente, as experiências dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos.

É importante salientar, ainda, que com o passar do tempo, talvez na fase de estabilização sugerida por Tardif (*Ibid.*), os professores passam a adquirir mais confiança em si próprios, bem como um domínio progressivo da profissão, que provoca uma abertura no que se refere à sua experiência e à construção de suas próprias aprendizagens. Assim, a evolução na carreira é acompanhada de um domínio maior do trabalho e também de um bem-estar pessoal.

⁹ EDDY, E. (1971). *Becoming a Teacher – the passage to Professional status*. New York: Columbia University Teachers College Press.

Enfim, tais características apontadas pela literatura não podem ser consideradas estanques. Isto porque, de acordo com Marcelo García (1999), essa sensação de início com todas as implicações que lhe cabem, pode ocorrer cada vez que se troca de escolas ou de nível de ensino, por exemplo.

Ao olhar para essas características do período de iniciação na profissão docente, acreditamos ser importante salientar que não se pode incorrer no equívoco de pressupor que esse início implica, obrigatoriamente, a passagem por todos esses sentimentos, pois, se assim o fosse, não haveria sentido em se reivindicar a dimensão individual da profissão docente. E, ainda, faz-se mister ponderar que esses sentimentos de choque, sobrevivência e descoberta não atingem a todos os professores da mesma maneira e com a mesma intensidade. A docência possui uma importante dimensão idiossincrática, que permite perceber as mais variadas reações às diferentes situações. Contudo, são essas as características que parecem compor o início da docência e que, em confronto com os trabalhos produzidos aqui, constataremos sua legitimação e também a especificidade apontada pela nossa produção científica.

A seguir, tendo em vista o que fora apontado por Tardif (2002), acerca da importância da fase inicial da carreira para o processo de aquisição dos saberes profissionais, teceremos algumas considerações sobre o que se tem entendido por essa expressão *saberes docentes*.

1.3 – OS SABERES DOCENTES

A expressão *saberes docentes* vem sendo utilizada com frequência na pesquisa sobre a formação de professores. A construção desses saberes aparece como um processo contínuo, no qual o período inicial de carreira representa a fase mais importante. É nesse momento da profissão que os professores constroem os saberes que servirão de base para a sua prática pedagógica futura.

Não faremos exaustivas exposições que auscultam desde as origens dessa expressão até o seu papel na atualidade. Objetivamos, sim, elucidar alguns pontos que servirão de base para a análise de nossos dados. Deste modo, dividiremos o item em duas partes: na primeira, apresentaremos o que a literatura traz sobre a questão dos saberes docentes, e, na segunda, apontaremos, também, com base na literatura, alguns problemas que são encontrados na atualidade da pesquisa e da formação de professores.

➤ O QUE SÃO OS SABERES DOCENTES?

Tardif (2002), um dos principais expoentes acerca dos estudos sobre o processo de aquisição e construção dos saberes docentes, aponta que eles são, *a priori*, uma construção social, que se encontram na interface entre o individual e o social, e ainda que os estudos sobre os saberes e como os professores os utilizam em suas práticas não podem ser descolados de um contexto mais amplo. Gauthier *et al.* (1998) consoantes à tese de Tardif (*op. cit.*), acrescentam que os saberes dos professores dependem, sobremaneira, das condições sociais e históricas nas quais os professores exercem sua profissão. Assim, acrescentam a necessária atenção a ser dada aos aspectos social, político e econômico no qual o professor está inserido.

Ao citar Raymond, Tardif (*Ibid.*) pondera que um importante fator a se considerar sobre o estudo dos saberes docentes, é a consciência de que sabemos pouco, ou quase nada, a respeito de como eles se constroem do ponto de vista dos professores. Neste sentido, Gauthier *et al.* (*op. cit.*) acrescentam que é difícil definir, com clareza, os saberes que estão envolvidos no exercício do ofício de professor, pois o ensino, além de tardar a refletir sobre si mesmo, padece, amiúde, de uma ignorância sobre si.

Buscando apresentar algumas orientações teóricas sobre a constituição dos saberes docentes, Tardif (*op. cit.*) defende que eles são configurados por seis importantes fios condutores.

Em primeiro lugar, o saber docente deve ser compreendido, como anteriormente citado, em estreita relação com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula. Em segundo lugar, esses saberes são compostos por uma diversidade, sendo plurais, compósitos e heterogêneos. No saber-fazer, o professor envolve conhecimentos provenientes de diversas fontes, isto é, ele envolve os saberes, que Tardif (*Ibid.*) denomina de saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

O que seriam esses saberes? Por saberes da formação profissional, o autor entende o conjunto do que é transmitido pelas instituições formadoras, como, por exemplo, as escolas normais e as faculdades de educação. Ao se falar em saberes disciplinares, encontramos um legado proveniente dos diversos campos do conhecimento, integrados à universidade, sob a forma de disciplinas. A expressão saberes curriculares abrange os oriundos dos discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a escola faz uma seleção, categorização, apresentando-os como

oriundos da cultura erudita. Grosso modo, são os saberes oriundos da cultura social, transformados e adaptados aos objetivos de ensino, saberes que passaram pela transposição didática, isto é, pelo processo de transformar os elementos da cultura em algo aprendível e ensinável (FORQUIN, 1993). Pela expressão saberes da experiência, compreende-se a gama de saberes específicos que os professores desenvolvem no exercício de suas funções e de sua prática profissional.

Gauthier *et al.* (1998) partilham dessas categorizações de Tardif (2002), e ainda acrescentam mais duas. Para os autores, há ainda os saberes que são oriundos da tradição pedagógica. Estes constituem uma espécie de imaginário que os professores têm sobre a profissão docente. Porém, esse imaginário não é fruto do acaso, mas um fenômeno histórico. Os autores lembram que foram os Jesuítas e os Irmãos das Escolas Cristãs que propiciaram, pela primeira vez, no século XVII, um ensino simultâneo, deixando de atender aos alunos em seu escritório particular. Deste modo, a representação que hoje temos da escola e do ensino decorre dessa tradição. Os autores defendem que este saber é muito mais forte do que se possa imaginar, pois serve para guiar os comportamentos dos professores, uma vez que cada um tem sua própria representação de escola. Tal saber é adaptado e modificado pelo saber da experiência, sendo validado, ou não, por ele na ação pedagógica.

O saber da ação pedagógica aparece como uma outra categoria utilizada pelos autores. Eles defendem que esse saber da ação pedagógica é o experiencial que, uma vez tornado público, pode ser testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Os autores atentam para um paradoxo que o configura: de um lado, ele é o menos desenvolvido no reservatório de conhecimentos do professor, por outro, é o mais necessário para a profissionalização do ensino.

Em terceiro lugar, os saberes são temporais, isto é, construídos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, mostrando, assim, que o processo de aprender a ser professor é, efetivamente, um processo contínuo, no qual os saberes tendem, com o passar do tempo, a ser modificados, sendo moldados pelo saber trabalhar do professor. Em quarto lugar, esses saberes sofrem um processo de hierarquização, isto é, para um professor, quanto menos utilizável é um saber, menor é seu valor; daí decorre o grande valor atribuído ao saber da experiência. Para os professores de profissão, é somente o exercício da profissão que permite a aquisição e a produção dos saberes oriundos da experiência. Em quinto lugar, os saberes estão localizados em um trabalho interativo. O objeto do trabalho docente é o ser humano e o professor relaciona-se com

ele, fundamentalmente, por meio da interação, pois o ensino é um trabalho permeado pelas interações e relações sociais. Em sexto lugar, esses saberes sugerem um processo para se repensar a formação de professores. Os cursos de formação básica, as universidades, precisam favorecer, de maneira mais efetiva, a articulação entre os conhecimentos que ela produz e os saberes que são desenvolvidos pela prática cotidiana do professor. Enfim, esses são os fios condutores que Tardif (2002) considera importante para explicitar e solicitar atenção à necessária dimensão individual e social dos saberes docentes.

Retomando, brevemente, o que fora dito sobre o saber da experiência, Tardif (*Ibid.*) e Gauthier *et al.* (1998) trazem importantes considerações. Tardif (*op. cit.*), define que esses saberes da experiência não provêm dos cursos de formação inicial, nem, tampouco, das pesquisas produzidas na universidade. Eles são, outrossim, adquiridos e atualizados no âmbito da formação profissional, sendo saberes práticos e não saberes da prática. São saberes práticos por terem origem na prática cotidiana dos professores quando estes confrontam suas condições reais de trabalho. Tardif (*op. cit.*) argumenta que os saberes da experiência são o núcleo vital do saber docente, sendo, deste modo, formado por todos os outros (curriculares, disciplinares, da formação profissional, da tradição pedagógica), que são traduzidos, polidos e adaptados às necessidades da prática pedagógica cotidiana.

Em consonância com os pontos apontados por Tardif (*Ibid.*), Gauthier *et al.* (*op. cit.*) consideram que essa tradução, polidez e adaptação dos saberes à prática pedagógica fazem com que os saberes da experiência sejam racionais sem necessitar, todavia, serem científicos.

Os autores defendem a tese de que esse saber é o ponto de referência para a profissão. Grosso modo, são eles que definem e caracterizam um professor bem-sucedido ou ideal. Os modelos de excelência para os pares são elaborados em função dos saberes profissionais construídos dentro da prática pedagógica.

Em síntese, os saberes docentes são plurais, provenientes de diversas fontes, que parecem estar, de acordo com a perspectiva defendida por esses autores, subordinados, amiúde, a sua aplicação à prática. O quadro abaixo consegue sucinta e didaticamente, concatenar o que se configura como os saberes docentes.

Quadro 4: Os saberes dos professores

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

Fonte: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002, p.63

Para Tardif, esses são os saberes utilizados de fato pelo professor em sua prática cotidiana. Saberes baseados na história de vida pessoal do professor, nos conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação e, sobretudo, adquiridos e produzidos em sua prática pedagógica cotidiana. Contudo, o autor lembra que nem todos são diretamente ligados ao professor, quer dizer, com alguns, como por exemplo, os disciplinares, os curriculares e os da formação inicial, o professor possui uma relação de exterioridade, atribuindo-lhes valor somente ao conseguir moldá-los à sua prática.

Postas as contribuições e visões dos autores para o entendimento acerca do que são os saberes docentes, eles elaboram alguns alertas singulares para tentar se evitar uma apropriação generalizada e banalizada do termo.

➤ **SABERES DOCENTES: ALGUMAS QUESTÕES**

Como fora anteriormente mencionado, sabemos pouco sobre os saberes docentes. Neste sentido, Tardif (2002) argumenta, corroborando o que fora dito, que mesmo sendo usada em abundância, como vem acontecendo nas pesquisas sobre formação de professores, a noção de saberes não é clara, o que implica certos cuidados teóricos e metodológicos para as pesquisas da área. Deve-se atentar para que, nos dizeres de Contreras (2002, p. 23-4), a expressão não se torne uma *palavra com aura*,

um slogan vazio de conteúdo. Tardif (*op. cit.*) acrescenta que é imprescindível ter clareza de que o professor não tem uma relação de total transparência com os seus saberes, e, muito menos, um domínio completo deles. A consciência do professor está sempre limitada aos seus aspectos motivacionais e afetivos utilizados na ação.

No que se refere ao pouco conhecimento acerca da noção de saberes, Gauthier *et al.* (1998) acrescentam que os riscos de se elaborarem discursos ancorados no senso comum, para explicar os fundamentos da profissão docente trazem complicações que dificultam, sensivelmente, a conquista de uma profissionalização do ofício de professor. Basear o ensino no discurso do senso comum é incorrer em uma cegueira conceitual que reproduz, exaustivamente, a retórica: para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura.

Não discordamos que tais elementos sejam importantes para a constituição da prática pedagógica. Porém, é necessário que haja um fio condutor entre eles, que coadune suas especificidades e suas contribuições para a prática pedagógica. Como sugere Marcelo García (1999), a docência é composta por uma multiplicidade de aspectos que precisam ser levados em conta no processo de formação de professores. Neste sentido, concordamos com Tardif (2002) ao apontar que é preciso atentar-se para uma dicotomia que atinge constantemente o ensino: de um lado, considerar que tudo é saber, e de outro, profundas teorizações que tentam transformar o professor em um cientista.

Como subterfúgio para o discurso do senso comum, Tardif (*Ibid.*) alerta para esse segundo aspecto: o de elaborar teorizações. O autor atenta para dois riscos que podem acontecer com as pesquisas sobre os saberes dos professores. De um lado, o *mentalismo*. Para ele, tal concepção, de cunho fortemente psicológico, reduz o saber a processos mentais, como, por exemplo, representações, imagens, crenças, processamento de informações, esquemas, entre outros. De outro, há o *sociologismo*. Aqui, o saber do professor é tratado como uma produção em si e por si mesma, uma produção que se mostra independente dos contextos concretos de atuação do professor, estando, sempre, subordinada a mecanismos e forças sociais exteriores à escola. Tardif (*Ibid.*) argumenta, que os saberes dos professores, além de serem profundamente sociais, possuem o caráter individual de um ator que o carrega e o transforma em sua prática.

Enfim, tentamos mostrar aqui a necessidade de se engendrar as orientações conceptuais tendo como referência duas importantes dimensões da profissão docente

que se imbricam constantemente. Primeiro, atentar para a necessária alusão e conexão da análise da prática pedagógica com o contexto social, histórico, político e cultural em que ela se desenvolve. Segundo, considerar, também, a dimensão idiossincrática da prática pedagógica. Por mais que as fontes de aquisição dos saberes sejam, em muitos casos, coletivas, cada indivíduo é responsável por sua prática e, por conseguinte, pela tradução, adaptação e produção de seus conhecimentos em sua prática pedagógica.

1.4 – ALGUMAS PESQUISAS CORRELATAS

O interesse de pesquisadores brasileiros em estudar o período de iniciação na profissão docente vem conquistando espaço, ainda de maneira tímida, especialmente após a virada do século XXI. André (2000), em trabalho já mencionado, constatava que tal temática aparecia como emergente no cenário da formação de professores. Buscando conhecer essa produção, apresentamos a seguir alguns trabalhos que consideramos como pesquisas correlatas ao nosso estudo. Isto porque estes estudos contribuem, cada qual com a sua especificidade, para o entendimento de como ocorre o processo de aprender a ser professor e fornecem contribuições, que permitem visualizar, com maior riqueza de detalhes, o que ocorre com os profissionais neste momento em que fazem a transição da condição de estudante para a de professor.

Elegemos como correlatas oito dissertações de mestrado (Lequerica, 1983; Castro, 1995; Freitas, 2000; Mogone, 2001; Corsi, 2002; Silveira, 2002; Pizzo, 2004; Rocha, 2005) e cinco teses de doutorado (Guarnieri, 1996; Lima, 1996; Angotti, 1998; Monteiro Vieira, 2002; Conti, 2003). Com o objetivo de evitar exposições acerca de cada uma das pesquisas, buscamos, primeiramente, apresentar a temática de pesquisa, bem como os sujeitos participantes de cada uma. A seguir, traçamos algumas considerações acerca das semelhanças e discrepâncias destas pesquisas entre si.

O trabalho de Lequerica (*op. cit.*) foi escolhido por ser o pioneiro nas investigações sobre o professor iniciante. Contrastar o resultado de uma pesquisa realizada no início da década de 1980 com outras realizadas no século XXI pode propiciar um quadro comparativo acerca do início da docência em um período de duas décadas. Nesta pesquisa, a autora procurou conhecer a realidade que encontram os professores de primeira à quarta série, iniciantes no efetivo exercício, em sua escola concreta; perceber, ainda, como esses profissionais trabalham com as diversas variáveis que estão presentes em seu exercício docente. Deste modo, selecionou treze professores,

com menos de dois anos de experiência profissional, coletando seus dados por meio de entrevistas. Lequerica apresenta como principal resultado um aspecto que pode ser verificado ainda hoje, decorridas mais de duas décadas: a preparação dos professores é inadequada à realidade escolar, não se relacionando à problemática concreta e complexa do cotidiano das salas de aula.

O trabalho de Castro (1995) inspirou-nos pelo fato de pesquisar docentes atuantes em três diferentes níveis de ensino, quais sejam: educação infantil especial, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Para tanto, a autora buscou investigar como doze professores iniciantes percebem os fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica, a que eles atribuem suas dificuldades e como fazem para saná-las. Castro (*Ibid.*) aponta, em seus resultados, para a necessidade de se articular a teoria e a prática na formação dos professores, de tal modo que as agências formadoras viabilizem e colaborem com a formação contínua dos professores, propiciando momentos de reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica.

Guarnieri (1996) traz importantes contribuições ao analisar o aprender a ser professor, construído no cotidiano de uma professora que, além de iniciante, era alfabetizadora. Para a realização de sua pesquisa, a autora percorreu duas etapas. Na primeira, por meio de questionários e entrevistas, desenvolveu o que chama de estudo exploratório. Nesta etapa, Guarnieri (*Ibid.*) buscou detectar: quais as expectativas que os novatos apresentam sobre a profissão, quais são suas primeiras impressões ao iniciarem a sua atuação profissional, quais dificuldades são encontradas, como buscam auxílio para superá-las, entre outros. Para esta etapa, contou com a participação de cinco professores dos anos iniciais e duas da educação infantil. Como considerou que o panorama oferecido pelo estudo exploratório mostrou-se insuficiente, a autora buscou desenvolver um estudo de caso. Para esse estudo, analisou, por meio de observação da prática pedagógica, a atuação de uma professora iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora conclui corroborando sua hipótese inicial: é o no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. O aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício.

Angotti (1998) é o único estudo a debruçar-se, exclusivamente, sobre as professoras iniciantes – que ela chama de *debutantes* – da educação infantil. A autora investigou como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dessas professoras. Para isso, contou com a participação de nove professoras atuantes, todas, na mesma unidade de educação infantil. De acordo com a autora, o processo de

aprendizagem da profissão ancorou-se em três aspectos: no papel dos alunos, no significado atribuído à prática na construção dos saberes da experiência e nas práticas organizativas que marcavam o cotidiano da instituição em que as professoras atuavam.

Olhando para os trabalhos defendidos a partir do ano de 2000, nosso quadro de pesquisas correlatas apresenta, novamente, contribuições ao entendimento da docência. Freitas (2000) recorre às análises sobre a socialização profissional dos professores iniciantes, sendo o único, dentre os trabalhos aqui analisados, elaborado nesta perspectiva teórica. Nesta pesquisa, contando com treze professores atuantes nos anos iniciais, a autora investiga como ocorre o processo de socialização do professor iniciante, levando-se em consideração sua história, suas expectativas de construção de uma identidade profissional futura e as demandas de organização escolar. Em seus resultados, ao comparar o tratamento dado aos professores antigos e aos iniciantes, constatou que a escola, mesmo sem intenção, acaba por cair em contradições. As condições que a escola oferece para que o iniciante obtenha o reconhecimento profissional (atribuição das turmas mais difíceis), faz com que ela seja, ao mesmo tempo, instrumento de transformação e de perpetuação da ordem social, pois acaba por afastar os professores mais experientes das turmas mais complicadas.

Mogone (2001) analisa de que maneira cinco professores iniciantes constroem a identidade profissional ao passar da formação inicial para a atuação. Em seus resultados, a autora confirma a hipótese central de seu trabalho: o processo identitário do professor iniciante vai se dando por uma aprendizagem contínua de interação, interpretação, significação e ressignificação. Este processo começa quando a professora ainda é muito jovem, sobretudo no seio familiar, na sua escolarização prévia, ocorrendo, também, no local de trabalho e em outros locais de socialização que o professor se insira. Corsi (2002) traz considerações acerca das dificuldades sentidas por professoras iniciantes, além de discutir o uso dos diários reflexivos como possíveis desencadeadores de processo de reflexão desenvolvido por elas. Contando com a participação de duas professoras, atuantes nos anos iniciais, a autora busca responder à questão: como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações? A autora constatou que as professoras evidenciaram maneiras próprias para enfrentar as situações de sala de aula, permitindo que se identificasse a influência de vários saberes – da formação, da experiência, pessoais – pontuando, desta forma, o caráter idiossincrático da profissão docente. Acrescenta que a reflexão sobre as situações vivenciadas em sala de aula, bem

como sobre as atitudes tomadas contribuem para a tomada de consciência da prática profissional e, conseqüentemente, prepara o professor para o enfrentamento de novas situações.

Silveira (2002) e Monteiro Vieira (2002) elaboram seus estudos tendo como abordagem metodológica o auto-estudo, ou seja, estudo da própria prática profissional. O que diferencia estes dois trabalhos, entre outros pontos, é o fato de Silveira (*op. cit.*) analisar a questão das contribuições de sua prática, como novata na carreira, para a superação do fracasso escolar de seus alunos e de Monteiro Vieira (*op. cit.*) fazer uma análise longitudinal de sua prática, coletando seus dados durante seus três primeiros anos de efetivo exercício profissional. Silveira (*op. cit.*) assinala que as aprendizagens possíveis, durante seu primeiro ano de efetivo exercício, foram: a) a constatação de que o prazer para atuar é determinante para suportar todas as situações adversas do cotidiano e, também, funciona como uma tentativa de fazer da escola uma experiência social formadora; b) a importância do afeto no acolhimento dos alunos; c) assumir a docência como um compromisso político, quando se opta por fazer da escola um espaço de confrontos das contradições que existem na sociedade; d) a importância do conhecimento profissional como ferramenta para lutar por uma educação mais justa e igualitária; e e) a importância de se trabalhar em favor daqueles menos favorecidos. Por sua vez, o trabalho de Monteiro Vieira (*op. cit.*) apresentou como resultado, cinco dimensões que compõem o aprender a ensinar, a saber: a administração da escola, o ambiente de trabalho, a escola-comunidade, os colegas de trabalho e a sala de aula. A autora considera que, por meio dessas cinco dimensões, o processo de aprendizagem profissional da docência vai além do espaço da sala de aula. A aprendizagem dá-se, amiúde, por meio dos incidentes críticos que o professor enfrenta no cotidiano, incidentes que implicam reflexão de assuntos não tão urgentes e que não se restringem à resolução de problemas práticos.

Conti (2003) entrevistou seis professoras iniciantes, com o objetivo de compreender a visão social que elas têm do magistério, dos cursos de formação profissional e da prática profissional. Entre seus resultados, destacam-se: a visão que as professoras têm da docência, ou seja, de vê-la como uma possibilidade de ascensão social e, ao mesmo tempo, não ter sido escolhida, mas sim, ser vista como a profissão possível. Pizzo (2004) contribui para o entendimento do processo de aprendizagem profissional da docência, ao analisar os depoimentos de seis professoras primárias, que se encontram mais próximas do final da carreira – com mais de vinte e um anos de

prática profissional – sobre como se recordam do momento inicial na profissão docente. Embora as professoras participantes tenham iniciado a docência há três décadas, Pizzo (*Ibid.*) constatou semelhanças com o início da docência nos dias atuais. A fase inicial é difícil, marcada por novidades, conflitos, expectativas, momentos inusitados e, também, pelo choque da realidade. Por fim, Rocha (2005) analisa, por meio de narrativas e entrevistas, como uma professora – pedagoga, mestre e doutora em Educação – vai se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Em seus resultados, a autora constatou que nem mesmo a professora que concluiu toda a formação acadêmica escapou das dificuldades e contrariedades da prática. Houve momentos em que recorreu a crenças das quais não partilhava e julgou que toda a teoria aprendida não fosse auxiliá-la em sua prática pedagógica.

Por fim, acrescentamos a este item o trabalho de Lima (1996). Embora não se refira à fase de início da docência, ao assumir a formação de professores como um *continuum*, traz contribuições para mostrar que algumas das características apontadas para o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira também são verificadas na formação inicial. Ademais, o tipo de estudo realizado pela autora permitiu que as participantes vivenciassem suas primeiras incursões na docência ao assumirem o ensino completo de unidades temáticas. Assim, para responder à questão: *como futuros professores elaboram suas experiências iniciais com atividades relacionadas ao ensino, no processo de sua formação básica*, Lima (*Ibid.*) contou com vários procedimentos de coleta de dados – regência de aulas, elaboração de diários, entre outros – e com a participação de cinco alunas do curso de Pedagogia. Já durante a formação inicial, ela mostra que os alunos começam a elaborar as relações entre pensamento e atuação, relações facilitadas pelo processo de reflexão sobre a ação.

Neste universo de pesquisas correlatas, fomos buscar dados que, além de revelar as dificuldades e características do início da docência, trouxessem subsídios para compreendermos outros aspectos que podem marcar esse período. Não vamos elaborar uma lista com os dados de cada uma das pesquisas; ao invés disso, vamos apresentar alguns dados que chamaram nossa atenção durante a leitura delas.

Castro (1995), Lima (1996), Angotti (1998) e Freitas (2000) constataram que a figura do mestre-modelo está fortemente presente neste momento inicial. Durante suas primeiras incursões na prática pedagógica, as professoras iniciantes tendem a repetir os modelos sob os quais foram educadas. Lima (*op. cit.*), pela especificidade de seu estudo, advoga que essa imitação acaba tendo por referência concreta o curso de graduação,

uma vez que as alunas ainda o estão cursando, o que marca suas primeiras incursões na prática de ensino. Castro (*op. cit.*), por sua vez, demonstra que o mestre-modelo não é necessariamente um professor da escolarização pregressa, podendo ser, também, um professor mais experiente. Alerta, ainda, que os professores podem funcionar tanto como modelos quanto como anti-modelos, uma vez que as professoras iniciantes tendem a evitar agir como estes profissionais.

Mogone (2001), Corsi (2002) e Conti (2003) mostram que a escolha pela docência, geralmente, ocorre anteriormente ao curso de formação inicial. E esta escolha, quando bem definida, tende a amenizar os conflitos iniciais – o choque da realidade, uma vez que ele pode ser também consequência de uma escolha equivocada da profissão.

Freitas (2000) assinala que apesar de todas as adversidades, o professor iniciante luta para se manter na profissão, resistindo às dificuldades. Desistir da profissão, de acordo com ela, é muito mais que perder um emprego ou abandonar a profissão, é sucumbir às angústias e dificuldades encontradas no início da carreira. Desistir é confrontar-se com a impotência e abdicar de seus projetos.

Pizzo (2004) verificou que as professoras com mais de vinte anos de carreira, próximas à fase final, quando relembram o seu início, pontuam a dificuldade que sentiram com as salas multisseriadas localizadas, especialmente, em fazendas. Os cursos de formação inicial não as preparou para o enfrentamento desta realidade. Neste sentido, a autora acrescenta que, atualmente, a configuração das salas de aula parece assemelhar-se às salas multisseriadas, uma vez que o professor tem mais de trinta alunos e com os mais diversos níveis de aprendizagem. Como coloca a autora: *as salas multisseriadas que eram freqüentes na zona rural em décadas passadas, parecem com algumas de nossas salas que podemos encontrar hoje, nas nossas escolas, principalmente, depois da implantação da Progressão Continuada* (PIZZO, 2004, 64-5).

A visão do choque da realidade como algo positivo foi constatada por Conti (*op. cit.*) e Angotti (1998). Para Conti (*op. cit.*), em que pesem as dificuldades e seus complicadores para a prática profissional, elas podem provocar no professor a busca pelo seu desenvolvimento profissional. Já Angotti (*op. cit.*) mostra que o choque da realidade, para as professoras pesquisadas, foi algo positivo. Ao ingressarem no trabalho docente, as professoras tiveram de superar suas concepções sobre o ensino e sua visão sobre os alunos. Ao invés de se desencantarem ao perceber que suas concepções pouco

correspondiam à realidade, Angotti (*Ibid.*) assinala que o choque funcionou como elemento de manutenção e fortalecimento das professoras em seus cargos.

Um último aspecto que nos chamou a atenção reside nas relações sociais e culturais encontradas neste momento de inserção na profissão. Essas relações estiveram presentes no trabalho de Monteiro Vieira (2002) ao mostrar que, por trabalhar em escolas de periferia, havia a concepção – por parte dos dirigentes – de que conviver naquela escola significava a convivência com a *pobreza que emburrece*. A autora verificou que os dirigentes achavam que a *prática pedagógica emburrece*, porque há o contágio com a pobreza e com os problemas da classe social baixa.

Neste sentido, verificamos que a constatação de Monteiro Vieira (*Ibid.*) em relação aos gestores, já esteve presente no trabalho de Lequerica (1983), há duas décadas, só que com os professores. Para ela, os professores criam expectativas, em relação aos seus alunos ligadas, sempre, à ideologia dominante, pois eles esperam que os alunos sejam submissos e respeitem a sua autoridade. Ademais, o professor já espera o fracasso dos alunos que não correspondem ao padrão dominante.

No que se refere a isso, Silveira (2002), em seu auto-estudo, chama a atenção para a necessária consciência política que o professor deve ter em sua prática pedagógica. É uma concepção capaz de criar a *ética da rebeldia* (CORTELLA, 1998), a capacidade de dizer não aos padrões hegemônicos, de fazer diferente, indo além de seus condicionantes. A autora alerta para a necessidade de o professor lutar por uma educação mais justa e igualitária para as classes menos favorecidas.

Parece que a dificuldade do professor em assumir sua opção política e acreditar que pode fazer diferente decorre do que Lima (1996) constatou em seu trabalho: estão ausentes da formação de professores as discussões acerca das relações entre cultura da escola e o universo cultural dos componentes da própria escola.

Este universo de pesquisas correlatas trouxe-nos, destarte, dados que assinalam as características e as dificuldades pelas quais passam os professores em início de carreira.

Grande parte das investigações sobre a atuação do professor em início de carreira tem se preocupado em apontar quais são as dificuldades mais comuns que estes profissionais enfrentam ao ingressarem no cotidiano escolar. Neste sentido, o trabalho de Veenman (1988), por meio da análise de 91 estudos realizados em diferentes países, elenca quais seriam essas dificuldades mais freqüentes, a saber: indisciplina dos alunos em classe, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais dos alunos, a

avaliação do trabalho e desempenho dos alunos, relacionamento com os pais, entre outros.

As pesquisas selecionadas permitem-nos, também, elaborar uma lista com as dificuldades mais freqüentes dos professores iniciantes no Brasil. Sem o objetivo de generalizações, intentamos traçar alguns pontos que estas pesquisas suscitam para ajudar na compreensão do início da docência. Assim sendo, neste universo de treze pesquisas aqui apresentadas como correlatas, encontramos o seguinte panorama: em um intervalo de 22 anos entre a realização da primeira pesquisa (LEQUERICA, 1983) e da última (ROCHA, 2005) e contando com um contingente de 5 futuros professores, 70 professores iniciantes e 6 professores em final de carreira (rememorando o seu início), que atuam, exclusivamente, em salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as principais dificuldades foram:

- O planejamento

Para alguns professores, o planejamento ainda é visto sob a égide da racionalidade técnica, não tendo, portanto, flexibilidade e precisando ser seguido criteriosamente. Para outros, sobretudo na educação infantil, ele parece ser algo pouco importante, não sendo necessário fazê-lo nem mediante solicitações. Acerca dessa dificuldade, Lima (1996), embora analisando a aprendizagem profissional da docência ainda na formação inicial, parece traduzir os achados dos outros trabalhos, quando afirma que:

A percepção que as participantes têm da relação entre planejamento e execução parece envolver grande dose de rigidez, de apego ao pré-estabelecido, passando longe das características que Perrenoud atribui à prática pedagógica: espontaneidade, improvisação, rotinas não pensadas, porque interiorizadas: bricolage (LIMA, 1996, p.92).

- Relação Teoria e Prática

Os estudos que apontam para tal aspecto enfatizam a ausência de relações entre a teoria e a prática. Os professores em início de carreira não conseguem estabelecer relações entre estas duas importantes dimensões da profissão docente, o que só aumenta

o hiato existente entre elas. Como já mostramos na discussão sobre o professor crítico, não se encontra a percepção de que ambas devam caminhar lado a lado para que o professor possa assumir o compromisso político que está no cerne de sua profissão. Assistimos, de acordo com o que os estudos constataram, a um divórcio entre pensamento e atuação docente. No que se refere a essa dificuldade de articulação entre teoria e prática, Rocha (2005), por exemplo, ao estudar o processo de aprendizagem profissional de uma doutora em educação, atuando nos anos iniciais, verificou que:

De acordo com os relatos da professora (...), ela não esperava encontrar condições na prática para acionar os seus conhecimentos advindos dos estudos teóricos. Sendo assim, quanto à dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos da formação para a prática(...), a professora justificou que sabia que não era possível. Porém, retomando da sua primeira narrativa escrita a sua ansiedade inicial em considerar que o que havia estudado não contribuiria para resolver os problemas apresentados pela prática, posso aferir que a professora sabia que a transferência não era linear. No entanto, ela esperava que em seu início na carreira docente tais conhecimentos oferecessem embasamento às suas ações, porém, conforme a professora, não foi isso o que ocorreu (ROCHA, 2005, p.211).

- Solidão e Isolamento

Outro dado que se destaca nas pesquisas correlatas é a questão da solidão e isolamento. Ao ingressar em uma unidade escolar, o professor, além de ser “premiado” com as turmas mais difíceis, deve se responsabilizar, **sozinho**, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos. Por meio dos resultados apresentados nas pesquisas, este, sem dúvida, apresenta-se como um fator extremamente complicador do período inicial. Neste sentido, Silveira (2002), por exemplo, em seu auto-estudo, considera que a solidão e o isolamento fazem parte do que ela chama de *ritual de passagem*, tornando o início da docência avassalador e sendo o responsável pela iniciação do novato na cultura escolar:

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil é este – a professora sozinha, sem apoio: ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão – ‘não adianta fazer nada’, sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades (SILVEIRA, 2002, p.116-7).

- Medo, insegurança, ansiedade

Estes sentimentos apareceram nos resultados das pesquisas. Geralmente, são sentidos ao mesmo tempo, sendo que um pode afetar em maior ou menor intensidade ao professor iniciante. São eles, juntamente com a solidão e/ou isolamento, que causam a sensação de desespero inicial, de impotência diante das adversidades cotidianas e o não-saber como agir e/ou fazer. Angotti (1998), por exemplo, assinala que, apesar de todos esses sentimentos contrários, as principiantes tendem a canalizá-los para se prepararem e desenvolverem um bom trabalho:

As professoras revelaram ter vivenciado um período marcado por sentimentos frágeis, delicados na sua complexidade, tais como o medo, a insegurança, a ansiedade, a apreensão diante do novo, diante do início da atuação profissional. Percebem-se, porém, suas tentativas de canalizar esses sentimentos para expectativas positivas, para esperança de se prepararem para um bom trabalho (ANGOTTI, 1998, p. 42).

Além destas quatro dificuldades que apareceram nos resultados de vários trabalhos, houve alguns resultados que pontuam, veementemente, esse momento inicial como um período avassalador, marcado por adversidades: dificuldade com o domínio do conteúdo, condições de trabalho, desconhecimento do ambiente escolar, motivação do aluno, avaliação da aprendizagem do aluno, indisciplina, entre outros. Contrariando o que fora constatado por Veenman (1988), as pesquisas correlatas não evidenciaram a indisciplina como sendo a principal dificuldade dos professores iniciantes, embora tenha aparecido em alguns trabalhos (CORSI, 2002; ROCHA, 2005, por exemplo).

Enfim, o período inicial é marcado por contradições e dificuldades. É neste momento, em que o professor ainda não possui experiência, que lhe são atribuídas as turmas mais difíceis e que ele tem de lidar com situações constantemente adversas e que exigem maior complexidade, tanto no que se refere à indisciplina quanto às estratégias didáticas. Freitas (2000), ao assinalar o antagonismo que marca a profissão docente em relação às outras profissões – nas quais as situações complexas são delegadas aos profissionais experientes, assinala, de acordo com ela, a grande característica do início da docência:

Esta constatação, já enunciada em diversas pesquisas, nos levou a questionar por que as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes na profissão de professor. Esta estratégia de divisão de tarefas difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho. Muito raramente veremos dentro de uma empresa um engenheiro iniciante desempenhando as tarefas mais

complexas: elas são sempre destinadas para os engenheiros experientes, sendo, inclusive, um fator de reconhecimento. Também aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento de quadros clínicos mais complexos, eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada ao tipo de patologia. Os psicólogos da mesma forma. Também nas outras profissões, as formas de divisão do trabalho não diferem muito dessas (FREITAS, 2000, p. 68-9).

Verificamos assim as contradições que marcam o início da docência: são atribuídas ao professor iniciante, quando ele não dispõe de experiência, as turmas e as situações mais complexas. O reconhecimento vem com a experiência e com a atribuição de turmas “melhores”, pois o professor passa a ter condições de escolher ao contar com maior tempo de serviço.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZANDO OS ESTUDOS SELECIONADOS

*[...] posso afirmar ser tão errado
separar prática de teoria, pensamento de ação,
linguagem de ideologia, quanto separar ensino
de conteúdos de chamamento ao educando
para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los.
(Paulo Freire)*

Neste capítulo elaboramos uma apresentação dos estudos selecionados como objeto de análise¹⁰, com o intento de traçar um quadro geral acerca do material que coletamos sobre o período inicial da profissão docente. Privilegiamos, então, os dados referentes: a) às fontes de origem (mestrado, doutorado, projeto de pesquisa); b) à situação da pesquisa à época da apresentação do trabalho; c) às instituições de origem; d) aos níveis de ensino pesquisados; e) aos sujeitos participantes das pesquisas; f) às temáticas específicas abordadas; g) aos autores; e h) às abordagens e procedimentos metodológicos.

Para a elaboração e organização dos quadros que se seguem, bem como das análises deles provenientes, baseamo-nos nas obras de André (2000, 2001, 2002, 2003 e 2004); Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), todas referentes à metodologia de pesquisa.

Antes de iniciar a caracterização dos trabalhos, convém ressaltar a heterogeneidade do material que temos em mãos. Como já salientamos, no que se refere aos estudos apresentados na ANPEd e nos ENDIPEs de 2002 e 2004, conseguimos acessar os textos integrais. Porém, quanto aos ENDIPEs de 1996, 1998 e 2000, só conseguimos acesso aos resumos dos trabalhos. Durante a caracterização pudemos verificar que a insuficiência de dados nas pesquisas deve-se muito mais ao fato de trabalharmos com resumos que pela ausência deles.

Assim, um primeiro quadro refere-se às fontes de origem dos trabalhos.

¹⁰ A explicitação do percurso metodológico por meio do qual os trabalhos foram selecionados para esta pesquisa já foi feita na Introdução deste relatório.

Quadro 5 – Organização dos trabalhos quanto às fontes de origem

FONTES	Nº. de estudos	AUTORES
Mestrado	4	Moreno, 2004; Rocha, 2004; Scolari e Giordani 2004; Will, 2004.
Doutorado	3	Guarnieri 1997; Nunes, 2002a,b.
Projetos de Pesquisa	4	Fernandes e Ribeiro, 2000; Cunha et al., 2002, Guimarães, 2003; Guimarães e Sousa, 2004.
Não menciona	13	Castro, 1998; Cota, 1998; Angotti, 2000; Guarnieri, 2000; Gama e Gurgel, 2001; Dorneles e Nascimento, 2002; Araújo, 2004; Ferenc e Mizukami, 2004; Ferreira e Reali, 2004; Ferreirinho, 2004; Monteiro, 2004; Nono e Mizukami, 2004; Valençuela, 2004.
Total	24	

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Por meio do quadro anterior, podemos inferir que há uma distribuição equitativa entre três fontes de origem. São quatro trabalhos oriundos de dissertações de mestrado, três de teses de doutorado, quatro de projetos de pesquisa e outros treze que não mencionam a proveniência do trabalho.

Em seguida, traçamos um quadro, que se desdobra deste primeiro, referente à situação da pesquisa quando da época de apresentação nos eventos. Estavam concluídas ou ainda em andamento? Ou uma segunda pergunta: tínhamos dados finais das pesquisas ou dados preliminares?

Quadro 6 – Organização dos trabalhos quanto à situação da pesquisa à época da apresentação

SITUAÇÃO	Nº de estudos	AUTORES
Concluída	7	Guarnieri, 1997; Gama e Gurgel, 2001; Nunes, 2002a,b.; Ferreira e Reali, 2004; Monteiro, 2004; Scolari e Giordani, 2004.
Em Andamento	6	Dorneles e Nascimento, 2002; Guimarães, 2003; Araújo, 2004; Ferenc e Mizukami, 2004; Guimarães e Sousa, 2004; Moreno, 2004; Rocha, 2004.
Não mencionam	11	Castro, 1998; Cota, 1998; Angotti, 2000; Fernandes e Ribeiro, 2000; Guarnieri, 2000; Cunha et al., 2002; Ferreirinho, 2004; Nono e Mizukami, 2004; Valençuela, 2004; Will, 2004.
Total	24	

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Há, assim como no quadro anterior, uma distribuição equitativa entre as situações das pesquisas: sete fornecem-nos resultados conclusivos, seis apresentam resultados parciais e onze não mencionam a situação dos estudos. No que se refere à não menção da situação da pesquisa à época da apresentação dos trabalhos selecionados, tal fato pode ser explicado por termos tido acesso aos resumos de alguns trabalhos como, por exemplo, Castro, Cota, Angotti, Fernandes e Ribeiro e Guarnieri. Já para os outros trabalhos encontramos apresentação e análise de dados, sem especificar se esse processo estava em fase inicial, em fase final ou já concluído. A ANPEd considera que para uma pesquisa ser apresentada como trabalho deva estar concluída, entretanto, tal especificação não aparece no ENDIPE.

Um terceiro aspecto que buscamos nos trabalhos é o que se refere às instituições de origem, conforme pode ser percebido no quadro a seguir.

Quadro 7 – Organização dos trabalhos quanto às instituições de origem

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	Nº de estudos	AUTORES
CUDSP	1	Scolari e Giordani, 2004.
UEMS	1	Valençuela, 2004.
UNIJUÍ	1	Dorneles e Nascimento, 2002.
UNIMEP	1	Gama e Gurgel, 2001.
UNISINOS	1	Cunha et al., 2002.
UFC	1	Moreno, 2004.
UFPE	1	Araújo, 2004.
UFSC	1	Will, 2004.
UFV	1	Fernandes e Ribeiro, 2000.
PUCSP	2	Castro, 1998; Ferreirinho, 2004.
UECE	2	Nunes, 2002a,b.
UFG	2	Guimarães, 2003; Guimarães e Sousa, 2004.
UNESP/Araraquara	3	Guarnieri, 1997; Angotti, 2000; Guarnieri, 2000.
UFSCar	6	Cota, 1998; Ferenc e Mizukami, 2004; Ferreira e Reali, 2004; Monteiro, 2004; Nono e Mizukami, 2004; Rocha, 2004.
Total	24	

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Percebemos a grande participação das universidades do Estado de São Paulo, em especial da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Merece destaque a produção da Professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, docente do PPGE/UFSCar. O regresso de seu curso de Pós-doutorado, realizado nos Estados Unidos, no início de 1994, representou uma mudança qualitativa importante para a produção de conhecimentos relativos à formação de professores, em especial no tocante ao pensamento do professor e ao desenvolvimento profissional. As universidades paulistas são responsáveis por doze trabalhos sobre o início da profissão docente, o que equivale a 50% da produção científica; e nesta produção das universidades paulistas, a UFSCar responde por 50% dela. O fato de as universidades paulistas configurarem tal

representação nesta temática, a nosso ver, pode ser explicado pelo número de programas de pós-graduação em educação existentes no Estado de São Paulo.

A Região Nordeste também aparece de maneira significativa, respondendo por cerca de 30% destes trabalhos. A UFC (Universidade Federal do Ceará) apresenta um trabalho, a UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) também apresenta um trabalho, enquanto, a UECE (Universidade do Estado do Ceará) conta com dois trabalhos. A UNESP (Universidade Estadual Paulista), campus de Araraquara, originou três estudos. A PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e a UFG (Universidade Federal de Goiás) têm a responsabilidade de dois trabalhos cada uma. Por fim, encontramos as várias universidades que respondem por um trabalho, a saber: CUDSP (Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná), UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), a UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a UFV (Universidade Federal de Viçosa).

Outro aspecto que buscamos nos trabalhos diz respeito ao nível de ensino pesquisado.

Quadro 8 – Organização dos trabalhos quanto aos níveis de ensino pesquisados

NÍVEIS DE ENSINO	Nº de estudos	AUTORES
Educação Infantil	1	Angotti, 2000.
Educação Infantil e Séries Iniciais	2	Nono e Mizukami, 2004; Valençuela, 2004.
Séries Iniciais	8	Guarnieri, 1997; Guarnieri, 2000; Nunes 2002 a,b; Ferreirinho, 2004; Monteiro, 2004; Rocha, 2004; Will, 2004.
Educação Superior	4	Cunha et al., 2002, Araújo, 2004; Ferenc e Mizukami, 2004; Scolari e Giordani, 2004.
Outros	7	Gama e Gurgel, 2001; Dorneles e Nascimento, 2001; Ferreira e Reali, 2004; Guimarães 2003; Guimarães e Sousa 2004; Fernandes e Ribeiro, 2000; Moreno, 2004.

Não Mencionam	2	Castro, 1998; Cota, 1998.
Total	24	

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Olhando para o quadro acima, percebemos a preponderância de pesquisas sobre as séries iniciais do ensino fundamental e um número considerável de pesquisas sobre o professor da educação superior, especialmente no ano de 2004, com a apresentação de três dos quatro estudos neste nível. Somente Angotti (2000) focalizou seu interesse, exclusivamente, na professora iniciante da educação infantil. Nono e Mizukami (2004) e Valençuela (2004) dedicaram atenção ao professor iniciante da educação infantil e também ao das séries iniciais do ensino fundamental. Os estudos sobre a atuação dos professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental estiveram presentes em sete pesquisas: Guarnieri, 1997; Guarnieri, 2000; Nunes 2002a,b; Ferreirinho, 2004; Monteiro, 2004; Rocha, 2004 e Will, 2004. No que se refere aos estudos sobre os principiantes do ensino superior, dedicaram-se ao tema Cunha *et al.*, 2002; Araújo, 2004; Ferenc e Mizukami, 2004 e Scolari e Giordani, 2004. Os trabalhos de Castro (1998) e Cota (1998) não mencionam qual nível de ensino foi pesquisado. Todavia, acreditamos que essa ausência se deva ao fato de termos conseguido somente os resumos de ambos os trabalhos.

No que diz respeito ao item “outros” – a maioria dos trabalhos encontra-se nesta categoria –, encontramos a seguinte situação: três estudos abordam o trabalho do professor iniciante em um componente curricular específico. Gama e Gurgel (2001) analisam a atuação de professores de Matemática, enquanto Dorneles e Nascimento (2002) e Ferreira e Reali (2004) focalizam os professores de Educação Física. Nos três trabalhos, como o foco não está no nível de ensino e sim no componente curricular, não aparecem menções sobre os níveis de ensino pesquisados. Guimarães (2003) e Guimarães e Sousa (2004), Fernandes e Ribeiro (2000) e Moreno (2004) preocupam-se com a inserção do professor novo em redes municipais e estaduais de ensino, sem delimitar se estariam se referindo a um nível de ensino ou a um componente curricular específico.

Neste quadro do nível de ensino pesquisado, fomos buscar nos trabalhos dados sobre os sujeitos participantes das pesquisas. Angotti (2000), o único estudo a focalizar exclusivamente a educação infantil, não apresenta o perfil dos participantes, fato que pode ser explicado por termos tido acesso ao resumo de sua pesquisa. Nela, a autora

contou com a participação de professoras que chamou de “debutantes” no ensino pré-escolar.

No que se refere aos estudos que privilegiaram a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, encontramos a seguinte situação: Nono e Mizukami (2004) analisaram quatro professoras iniciantes, sem, contudo, definir, a quais níveis de ensino pertencia cada uma delas. Por sua vez, Valençuela (2004) centrou sua análise na aplicação de questionários a dez alunos egressos do curso de Pedagogia de uma universidade estadual sulmatogrossense. Após a aplicação dos questionários, reduziu seu contingente a quatro egressos, a fim de realizar as entrevistas. Os participantes desta pesquisa tinham, no máximo, dois anos de experiência docente.

Os trabalhos que se debruçaram sobre os anos iniciais do ensino fundamental mostram-nos as seguintes características: Guarnieri (1997 e 2000), em ambos os estudos, analisou a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora iniciante, em seu segundo ano de atuação no magistério. Nos trabalhos de Nunes (2002a,b) o foco foram quatro professoras iniciantes deste nível de ensino, sem precisar, entretanto, quanto tempo de profissão elas possuíam. Em sua pesquisa, Monteiro (2004) analisou sua própria prática, durante seus três primeiros anos de docência. Rocha (2004) focalizou uma professora iniciante, atuando em classes das séries iniciais, possuindo o título de Doutora em Educação. Ferreirinho (2004) analisa seis professoras, sendo quatro iniciantes, mas não menciona o tempo de exercício da profissão que elas possuíam. Por fim, Will (2004) privilegiou cinco pedagogos, com contrato por tempo determinado e com, no máximo, seis anos de experiência.

As pesquisas sobre a educação superior têm este quadro: Ferenc e Mizukami (2004) centram a análise em um professor universitário iniciante, com nível de graduação na área das Ciências Humanas, sem precisar, todavia, seu tempo de atuação. Scolari e Giordani (2004) analisam os depoimentos de dezesseis professores, sendo treze de faculdades da rede privada de ensino, dois de universidades estaduais e um de instituição federal, no Estado do Paraná. No que se refere à formação acadêmica, doze são especialistas, sendo que quatro estão cursando mestrado e quatro são mestres, sendo que um cursa o doutorado. Ao olhar para o tempo de exercício da profissão docente, verificamos que catorze têm até quatro anos de exercício do magistério e os outros dois participantes estão na fase intermediária da profissão, entre cinco e vinte anos de carreira. Araújo (2004) não menciona as características de seu sujeito pesquisado. Cunha *et al.* (2002) focalizaram nove professores, sendo seis considerados novos e três

com larga experiência. Destes, oito atuavam no ensino superior e um em uma escola técnica de nível médio.

No que se refere às pesquisas denominadas “outros” – no quadro anterior –, temos a seguinte situação: Gama e Gurgel (2001) analisam quatro professores iniciantes na disciplina de Matemática. Destes quatro professores, dois são concursados e dois são admitidos em caráter temporário e têm entre um e quatro anos de prática docente. As autoras selecionaram duas mulheres e dois homens, justificando que a questão de gênero foi introduzida como um critério de análise. Por meio dela, objetivaram verificar as experiências de homens e mulheres, com o intento de detectar características diversificadas tanto em termos de seus saberes, quanto de suas práticas. O trabalho de Dorneles e Nascimento (2002) focaliza recém-graduados de um curso de Educação Física de uma universidade pública catarinense, durante o primeiro ano de atuação. Dentro do campo de atuação dos professores de Educação Física, Ferreira e Reali (2004) investigam dois professores iniciantes, sem precisar o tempo de carreira deles. Guimarães (2003) e Guimarães e Sousa (2004) abordam a situação do professor novo da rede de ensino de um município do Estado de Goiás. Para tanto, contam com vinte participantes divididos em dois grupos. No grupo A, contam com oito professores recém-contratados e inexperientes na profissão. O grupo B é constituído por doze professores com até três anos de experiência e provenientes da rede privada de ensino. Fernandes e Ribeiro (2000) analisam seis pedagogos, entre o primeiro e o quarto ano de docência, na rede de ensino de um município do Estado de Minas Gerais. Moreno (2004) focaliza os egressos do curso de Pedagogia de uma universidade pública cearense, com até três anos de experiência, sem, contudo, definir em quais níveis de ensino estes profissionais atuam.

Por fim, Castro (1998), Cota (1998) e Angotti (2000) não mencionam as características dos sujeitos participantes. Acreditamos que a ausência dessa descrição se deva, como já dissemos, ao fato de termos somente os resumos destes trabalhos.

Outro aspecto a ser destacado nos estudos selecionados diz respeito às temáticas específicas, ou seja, quais os sub-temas que os estudos focalizaram para compreender o período inicial da docência como a temática maior. A situação pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 9: Organização dos trabalhos quanto aos temas específicos

TEMAS ESPECÍFICOS	Nº de estudos	AUTORES
Socialização Profissional	6	Nunes 2002a,b; Guimarães, 2003; Ferenc e Mizukami, 2004; Ferreirinho, 2004; Guimarães e Sousa, 2004.
Impressões, Percepções e Sentimentos	4	Castro, 1998; Gama e Gurgel, 2001; Dorneles e Nascimento, 2002; Moreno, 2004.
Recursos teóricos e práticos utilizados pelo professor em sua prática	3	Guarnieri, 1997; Monteiro, 2004; Scolari e Giordani, 2004.
Saberes Docentes	3	Cunha et al., 2002; Araújo, 2004; Valençuela, 2004.
Contribuições Formativas de Abordagens de Pesquisa	3	Angotti, 2000; Guarnieri, 2000; Nono e Mizukami, 2004.
Relações entre o início da profissão e a formação inicial	2	Cota, 1998; Rocha, 2004.
Programas de Iniciação à docência	1	Ferreira e Reali, 2004.
Organização do Trabalho Pedagógico	1	Will, 2004.
Influências das Trajetórias Pessoal e Profissional	1	Fernandes e Ribeiro, 2000.
Total	24	

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Observamos, no quadro acima, o destaque de duas temáticas para a compreensão e fundamentação teórica sobre o início da docência. No contingente de trabalhos que analisamos, o tema da socialização aparece como principal interesse, estando presente em seis trabalhos (NUNES 2002a,b; GUIMARÃES, 2003; FERENC E MIZUKAMI, 2004; FERREIRINHO, 2004; GUIMARÃES E SOUSA, 2004). Também aparece com destaque o estudo das percepções, sentimentos e impressões dos professores novatos, quer seja sobre a sua prática pedagógica e a experiência de troca com os pares (MORENO, 2004), quer sobre os dilemas vivenciados no início da profissão (GAMA E GURGEL, 2001), ou ainda sobre os fatores que facilitam e/ou dificultam a sua prática (CASTRO, 1998; DORNELES E NASCIMENTO, 2002).

Aparecem, ainda, temas como: o estudo dos recursos teóricos e práticos, ou, como denominam alguns autores, as estratégias que o professor utiliza em sua prática pedagógica, sendo abordado por três trabalhos (GUARNIERI, 1997; MONTEIRO, 2004; SCOLARI E GIORDANI, 2004). A análise de experiências formativas propiciadas pelo uso de abordagens metodológicas de pesquisa aparece em três trabalhos. Guarnieri (2000) focaliza a estratégia denominada *coaching*, na qual o pesquisador observa a ação do professor e analisa, junto com ele, as situações de ensino envolvidas em sua prática. Angotti (2000) aborda o impacto da elaboração de diários reflexivos na estruturação da prática pedagógica do professor dito “debutante”. Nono e Mizukami (2004) fazem a análise do potencial formativo dos casos de ensino para os professores principiantes. Por casos de ensino, as autoras entendem os relatos de eventos ou de seqüências de eventos, ricamente descritos e bem documentados, que propiciam ao professor conhecimentos de casos específicos (MIZUKAMI, 2000).

Os saberes docentes aparecem com igual destaque em relação aos temas anteriormente mencionados. O que nos chama a atenção é dos três estudos, dois enfatizarem a construção dos saberes docentes dos professores do ensino superior (CUNHA *et al.*, 2002; ARAÚJO, 2004). Valençuela (2004) analisa o processo de construção desses saberes na carreira de egressos do curso de Pedagogia.

Cota (1998) e Rocha (2004) apresentam pesquisas sobre as relações entre a formação inicial e o início da profissão docente. Cota (*op. cit.*) busca, nesta relação, situar a problemática da formação inicial, tendo em vista a construção dos fazeres docentes que orientam as práticas e atitudes dos professores iniciantes. Por sua vez, Rocha (*op. cit.*), partindo da concepção de formação como um *continuum*, elabora considerações acerca do papel e da contribuição dos cursos de formação inicial para esta transição de estudante a professor.

Ferreira e Reali (2004) focalizam as contribuições de um programa de iniciação à docência. Por meio de um relato de experiência, as autoras analisam as contribuições de um programa de mentoria, no qual um professor experiente acompanha e oferece suporte pedagógico para um professor principiante.

Will (2004) centra sua análise em como os professores em início de carreira organizam o seu trabalho, no que tange a questões como elaboração do planejamento, estruturação do trabalho por meio de projetos, enfim, como eles estruturam questões de organização e gestão da classe e da aprendizagem dos alunos.

Por fim, Fernandes e Ribeiro (2000) apresentam investigações sobre as influências das trajetórias pessoal e profissional na prática pedagógica dos professores novatos.

Para o estudo e análise destes temas específicos, as pesquisas selecionadas ancoram-se em alguns estudiosos. Há autores que aparecem com bastante recorrência neste contingente e há, também, aqueles que aparecem em somente um estudo. No quadro a seguir, destacamos os autores que servem de base teórica para mais de um trabalho. Para a elaboração de tal quadro, consideramos aqueles em que identificamos menção explícita aos seus conceitos. O quadro 10 apresenta o número de estudos em que cada autor é citado como referência.

Quadro 10 – Autores mais utilizados pelos estudos selecionados.

AUTORES	Nº de estudos	AUTORES
C. Marcelo García	9	Guarnieri, 1997; Gama e Gurgel, 2001; Nunes 2002a,b; Ferreira e Reali, 2004; Ferreirinho, 2004; Nono e Mizukami, 2004; Scolari e Giordani, 2004; Valençuela, 2004.
K. Zeichner	7	Castro, 1998; Guarnieri, 1997; Nunes 2002a,b; Araújo, 2004; Ferenc e Mizukami, 2004; Monteiro, 2004;
M. Tardif	7	Guarnieri, 1997; Cunha et al., 2002; Araújo, 2004; Ferenc e Mizukami, 2004; Moreno, 2004; Valençuela, 2004; Will, 2004.
A. Pérez Gómez	5	Guarnieri, 1997; Nunes 2002a,b; Araújo, 2004; Scolari e Giordani, 2004.
M. G. N. Mizukami	4	Ferenc e Mizukami, 2004; Monteiro, 2004; Nono e Mizukami, 2004; Valençuela, 2004.
S. G. Pimenta	4	Castro, 1998; Araújo, 2004; Scolari e Giordani, 2004; Valençuela, 2004.

A. Nóvoa	3	Castro, 1998; Scolari e Giordani, 2004; Valençuela, 2004.
D. Schön	3	Castro, 1998; Scolari e Giordani, 2004; Valençuela, 2004.
M. Huberman	3	Moreno, 2004; Monteiro, 2004; Rocha, 2004.
A. Cole, G. Knowles & Preswood	2	Ferenc e Mizukami, 2004; Monteiro, 2004.
A. Lucas	2	Nunes 2002a,b
H. Giroux	2	Nunes 2002a,b
J. Gimeno Sacristán	2	Guarnieri, 1997; Will, 2004.
M. B. Ginsburg	2	Nunes 2002a,b
M. Lüdke	2	Guimarães, 2003; Guimarães e Sousa, 2004.
P. Freire	2	Cota, 1998; Araújo, 2004.
S. Veenman	2	Dorneles e Nascimento, 2002; Moreno, 2004.
T. Barfield	2	Nunes 2002a,b
V. Gecas	2	Nunes 2002a,b

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Percebemos, por meio deste quadro, que autores internacionais, como, por exemplo, os espanhóis Carlos Marcelo García e Angel Pérez Gómez, o canadense Maurice Tardif e o norte-americano Kenneth Zeichner são os autores que mais aparecem nos estudos selecionados. Pela literatura brasileira, destacam-se Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Selma Garrido Pimenta.

Nossa intenção foi, também, verificar de que forma esses autores contribuíram para as pesquisas, quais foram os conceitos utilizados pelos estudos.

Olhando para Carlos Marcelo García, autor mais utilizado, constatamos o seguinte quadro. Guarnieri (1997) ancora-se na obra do autor para fazer a defesa da formação de professores como um processo contínuo. Quatro trabalhos buscam respaldo na obra do autor para entender e analisar as características do início da profissão docente (NUNES 2002a,b; VALENÇUELA, 2004; FERREIRINHO, 2004). Gama e

Gurgel (2001) ancoram no autor o conceito de desenvolvimento da carreira docente. Neste conceito, sugerem que três dimensões sejam trabalhadas conjuntamente, quais sejam: a pessoal, a contextual e a cognitiva. As autoras mostram que, dando maior visibilidade a essas dimensões na formação de professores, pode-se ir além dos debates sobre a formação de professores e seus saberes. Por meio dessas dimensões, é possível dar destaque aos valores, crenças e significados que os professores manifestam em suas práticas profissionais. Neste sentido, Scolari e Giordani (2004) atentam para a mesma tese utilizada por Gama e Gurgel, ao apontar a importância das experiências pessoais no processo de construção do pensamento do professor.

Marcelo García contribui, também, com as pesquisas sobre o pensamento do professor, sendo um dos autores em que se fundamenta o trabalho de Ferenc e Mizukami (2004). Neste estudo, as autoras consideram que essa temática tem propiciado uma valorização da prática, do cotidiano da sala de aula como objeto de análise e de reflexão do professor. Por fim, Ferreira e Reali (2004) apóiam-se no autor para justificar a importância do programa de mentoria para a prática dos professores iniciantes. Fundamentadas nas idéias do autor, explicitam que esses programas têm sido uma importante ferramenta para proporcionar assessoria aos professores iniciantes, possibilitando a construção de uma rede de apoio entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

As obras do canadense Maurice Tardif contribuem para a explicitação do seguinte quadro: os trabalhos de Cunha *et al.* (2002), Araújo (2004), Ferenc e Mizukami (2004), Moreno (2004) e Valençuela (2004) fundamentam-se nas considerações traçadas pelo autor acerca dos saberes docentes, questão abordada por nós no capítulo de referencial teórico. Will (2004) e Araújo (2004) buscam, no autor, justificar a importância da fase inicial da carreira para a construção da experiência pedagógica do professor, também discutida no capítulo anterior. Guarnieri (1997) fundamenta no autor as discussões acerca do modelo de formação de professores no paradigma da epistemologia da prática. Neste paradigma, o professor é visto como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de ensino. Araújo (2004) também baliza em Tardif suas considerações sobre a prática profissional como *locus* de produção de saber e de saber-fazer. Para a autora, é esse movimento de produção de conhecimentos que justifica a necessidade de se investigar os saberes que são mobilizados e produzidos pelos professores em suas práticas profissionais cotidianas. Valençuela (2004) também se ancora em Tardif para

discutir o conceito de epistemologia da prática, sem, todavia, especificar como o pensamento do autor contribui para a sua pesquisa.

Moreno (2004) pauta em Tardif as suas discussões sobre a carreira e o processo de socialização. Neste sentido, conceitua, ao citar o autor, que a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Kenneth Zeichner também aparece com destaque nos estudos selecionados. Guarnieri (1997) utiliza as idéias do autor acerca da importância da pesquisa para a constituição da prática reflexiva. No que se refere a isso, explicita que o papel da pesquisa e dos cursos de formação é auxiliar os professores no desenvolvimento de uma reflexão crítica. Acrescenta que essa reflexão crítica vê-se limitada pelas condições objetivas do trabalho docente. Araújo (2004) também busca subsídios na obra do autor para discutir a questão da prática reflexiva. Além das considerações postas por Guarnieri (1997), a autora acrescenta que, para Zeichner, a prática reflexiva não pode ignorar o contexto sócio-político-econômico no qual o professor desenvolve sua prática, transformando-se em processos reflexivos individuais e de cunho psicológico. No estudo de Monteiro (2004), o autor fundamenta as discussões sobre o papel da formação de professores para a prática profissional. Neste sentido, explicita que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira e que, apesar da qualidade dos programas e dos cursos de formação de professores, eles podem, na melhor das hipóteses, preparar os professores para começarem a ensinar. Nunes (2002a,b) busca suporte para a discussão da socialização profissional dos professores. Neste aspecto, explicita um alerta feito por Zeichner: como vários dos estudos são feitos em países como Austrália e Estados Unidos, seus resultados não podem ser simplesmente transportados para outras realidades. Para o autor, é preciso dar atenção à conexão entre os contextos social, cultural, político e econômico, pois eles interferem na socialização humana, sobretudo na socialização dos professores. Ferenc e Mizukami (2004) buscam no autor bases para a discussão de contradições existentes no campo da socialização dos professores. No que tange a isso, Zeichner argumenta, em co-autoria com Gore, que, apesar de vários autores atestarem maior ou menor influência e o papel socializador de diferentes agentes no local de trabalho do professor, não há consenso e nem comprovação científica que se possa considerar os fatores apontados como socializadores. Castro (1998) menciona utilizar as idéias do autor, sem, contudo, especificar como elas contribuem com sua pesquisa.

Angel Pérez Gómez fundamenta os seguintes estudos. Nunes (2002a,b) busca respaldo para a discussão do conceito de cultura profissional dos docentes. Explicita, em ambos os trabalhos, que essa cultura apresenta significados, valores, costumes, rituais, instituições e objetos materiais e simbólicos que rodeiam a vida individual e coletiva de uma comunidade de professores. Guarnieri (1997) fundamenta, no autor, suas críticas à racionalidade técnica na formação e no trabalho docente. De acordo com ela, Pérez Gómez considera que a relação existente entre teoria e prática empobrece a profissão docente, tornando-a exclusivamente técnica. Por sua vez, Araújo (2004) ancora-se nas discussões que o autor faz sobre a prática reflexiva. Neste aspecto, argumenta que os três elementos propostos por Schön – o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação – não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. Acrescenta, ainda, que a reflexão não é, para Pérez Gómez, apenas um processo psicológico individual. É uma experiência que implica a imersão do homem no mundo da sua experiência, um mundo que é, por sua vez, carregado de conotações, valores, intercâmbios, correspondências afetivas, interesses sociais e políticos. Assim, sugere que o conhecimento cognitivo só pode ser considerado reflexivo se leva em conta todos estes aspectos da realidade concreta em que se vive a experiência. Scolari e Giordani (2004) servem-se do autor para as discussões acerca das zonas indeterminadas da prática. De acordo com as autoras, Pérez Gómez elenca cinco zonas indeterminadas, quais sejam: a) a complexidade, que se refere ao fato de o professor perceber, na aula, vários acontecimentos simultâneos; b) a incerteza, quando, mesmo planejando, o professor não consegue ter certeza e nem prever tudo o que irá acontecer na aula; c) a instabilidade, quando o professor nota que os acontecimentos podem ser modificados a qualquer momento; d) a singularidade, já que os acontecimentos da sala de aula não se repetem, apresentando, no máximo, aspectos semelhantes; e) o conflito de valores, é relativo às situações de conflito entre os participantes da aula.

A pesquisadora brasileira Maria da Graça Nicoletti Mizukami serve de base teórica para quatro trabalhos. Monteiro (2004) utiliza as idéias da autora para discutir as pesquisas sobre o pensamento do professor. Neste aspecto, pontua que a contribuição destas pesquisas dá-se pelo fato de apontarem sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica de tal aprendizagem. Ferenc e Mizukami (2004), além de adotarem as idéias sobre o

pensamento do professor semelhantemente a Monteiro, fundamentam na autora os pressupostos acerca da necessidade de se desvendar a aprendizagem pela experiência. Retomando a questão do pensamento do professor – que não é de Mizukami, mas inspirado em Schön –, justificam a importância de se pesquisar como os professores aprendem a pensar, como dão significado às suas experiências e como constroem seus conhecimentos sobre o ensino. Para Valençuela (2004), a contribuição refere-se ao conceito de professor reflexivo, sem, contudo, haver uma definição sobre ele. Por sua vez, Nono e Mizukami (2004) buscam na autora respaldo para a análise de casos de ensino e sua potencialidade para a formação de professores. No que se refere a isso, advogam que os casos de ensino têm se mostrado adequados quando se considera seu uso na formação dos professores enquanto profissionais que, face a situações cotidianas, mobilizam e utilizam conhecimentos para determinar suas ações.

O pensamento de Selma Garrido Pimenta foi utilizado por quatro estudos. A autora ilumina as discussões de Araújo (2004) sobre a formação dos professores universitários. Neste aspecto, aparecem as considerações de que, na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores sejam qualificados em suas áreas específicas, tem havido um certo despreparo e desconhecimento do que seja o processo de ensino e aprendizagem e sua importância para a profissão docente. Valençuela (2004) busca na autora bases para a discussão do conceito de professor reflexivo, sem, todavia, precisar de que forma utiliza o pensamento da autora em sua pesquisa. Scolari e Giordani (2004) fundamentam as suas considerações sobre a importância de se atentar às experiências pessoais na formação de professores. Justificam as autoras que um ensino reflexivo implica uma revisão das crenças e hipóteses que os professores têm sobre o ensino. Por fim, Castro (1998), semelhantemente ao que ocorrera com as contribuições de Zeichner, menciona a autora sem, contudo, explicitar em quais pontos usufruiu de sua obra.

O português António Nóvoa contribui com a discussão sobre a formação de professores para o trabalho de Valençuela (2004). Nesta pesquisa, Nóvoa ilumina as discussões sobre a visão da formação de professores. Essa visão implica considerar três tipos de desenvolvimento a serem trabalhados, quais sejam: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Scolari e Giordani (2004) pautam no autor as considerações sobre a dimensão idiossincrática da profissão docente. No que diz respeito a esse assunto, as autoras argumentam que a prática

pedagógica é marcada pela especificidade do jeito de ser de cada um de nós, pois as características pessoais e as vivências profissionais são únicas e intransferíveis. Novamente, Castro (1998) não explicita como o autor contribui com suas análises.

O precursor do modelo de formação de professores como um profissional prático reflexivo – o americano Donald Schön – apareceu em três trabalhos. Valençuela (2004) discute o conceito de professor reflexivo pautado nas teses do autor, explicitando as concepções dele sobre o conhecimento tácito e o conhecimento escolar. Scolari e Giordani (2004), além de se pautarem nas considerações acerca do pensamento reflexivo – *conhecimento-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* –, explicitam que essa tríade possui uma perspectiva construtivista do conhecimento. Castro (1998) é o outro estudo a fundamentar-se na obra de Schön.

Enfim, Moreno (2004), Monteiro (2004) e Rocha (2004) foram as únicas autoras a utilizarem os conceitos de sobrevivência e descoberta, ancorados em Michäel Huberman e utilizados com freqüência nas pesquisas sobre o início da docência e que foram abordados no capítulo de referencial teórico do presente relatório.

No que diz respeito aos autores que foram utilizados por dois estudos encontramos o seguinte quadro: Cole, Knowles e Presswood balizam as análises de Monteiro (2004) e Ferenc e Mizukami (2004), para discutir a idéia do aprender a ser professora. No que se refere a isso, mostram que esse processo de aprendizagem da docência é um processo complexo e contínuo, pautado em diversas experiências e fontes de conhecimentos que envolvem fatores diversos, tais como: afetivos, cognitivos, éticos, entre outros. Este processo se inicia antes da formação inicial e prossegue ao longo da carreira e da vida.

O espanhol José Gimeno Sacristán serve de base teórica para Guarnieri (1997), que elabora críticas à racionalidade técnica. Ancorada no autor, argumenta que o modelo da racionalidade técnica reduz o papel do professor e os problemas da prática a assuntos meramente técnicos. Neste paradigma, de acordo com Gimeno Sacristán, o professor e a prática em geral são puros receptores e consumidores dos produtos da investigação. Em seguida, utiliza as idéias do autor para discutir a importância dos cursos de formação e o papel da pesquisa como ferramentas para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, posto que as condições objetivas do trabalho limitam a ocorrência desse processo reflexivo. Will (2004) busca respaldo para discutir as relações entre o professor e o planejamento de ensino. Neste sentido, o professor tem um poder

transformador reflexivo no planejamento de ensino, e esse processo pode se caracterizar como um dos mais conscientes do ensino, pois as opções feitas pelos professores tornam-se explícitas. Nesta esfera do planejamento de ensino, Will elabora, por meio do autor, considerações acerca da autonomia do professor para sua profissão. Explicita, assim, que eles possuem *margens de autonomia*, pois suas ações estão sujeitas às configurações históricas e às relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e, por conseguinte, os professores. Por fim, utiliza a obra do autor para considerar que a profissionalidade docente manifesta-se por meio de uma grande diversidade de funções, ou seja, o trabalho do professor vai além do simples “dar aulas”.

Menga Lüdke fundamenta os estudos de Guimarães (2003) e Guimarães e Sousa (2004) com o conceito de socialização profissional de professores. Em ambos os estudos, os autores apontam a importância de Lüdke para o estudo da socialização profissional de professores no Brasil, sendo uma das primeiras pesquisas a tratar do tema. Para os autores, baseados em Lüdke, a socialização profissional é o processo por meio do qual as pessoas constroem seus valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. Acrescentam, ainda, que se constitui no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão, sendo, enfim, o processo que marca a passagem da condição de aluno para a de professor, a construção de uma identidade profissional. Contudo, este processo não se restringe a essa passagem, mas ocorre ao longo de toda a vida profissional.

Simon Veenman é utilizado por Dorneles e Nascimento (2002) e por Moreno (2004), a fim de discutir a noção de *choque da realidade*. Este conceito corresponde à diferença entre aquilo que é idealizado pelos alunos durante os cursos de formação inicial e aquilo que efetivamente ocorre na realidade cotidiana da sala de aula. Paulo Freire aparece nas pesquisas de Cota (1998) e de Araújo (2004). A primeira o utiliza para as discussões sobre humanização, desumanização, alienação e desalienação. Todavia, como dispomos de resumo da pesquisa não é possível identificar em que consistem tais conceitos e como foram utilizados no âmbito do estudo da autora. A segunda, por sua vez, usa o autor para as discussões sobre prática reflexiva. Para Paulo Freire, a prática educativa deve revestir-se de uma reflexão sobre si, ou seja, uma reflexão do saber-fazer e do saber-ser exercitado. Assim, a reflexão crítica sobre a

prática torna-se uma necessidade da relação entre a teoria e a prática, pois, sem essa relação, a teoria pode transformar-se em ferramenta inútil e a prática em puro ativismo.

Nunes (2002a,b), em ambos os trabalhos, baliza suas análises em autores utilizados somente em suas pesquisas. Neste sentido, fundamenta-se em: Barfield ao considerar o processo de socialização como um processo de aquisição de uma determinada cultura, justificando que esse conceito tem absorvido o de enculturação. A seguir, utiliza Lucas para discutir que esse conceito de socialização encontra diferentes abordagens quanto ao seu caráter interativo e contraditório. Em Henry Giroux, o autor discute a cultura profissional docente, considerando-a como uma construção histórica e social, impregnada de relações de poder que favorecem ou reprimem as potencialidades dos indivíduos. Acrescenta, ainda, que essa cultura não é única e sim um amálgama de uma cultura dominante e de culturas minoritárias, mediadas por relações de poder e de controle. Ginsburg ilumina o entendimento da socialização como um processo ativo, definido como um processo no qual o socializado envolve-se ativamente ao longo de sua socialização dentro de uma dialética de reprodução e produção de sua realidade. Por fim, ancora-se em Gecas para discussões sobre o conceito de papéis. Neste sentido, adota o conceito de sistema de papéis, explicitando que esse sistema representa a configuração do status social, juntamente com as expectativas de comportamento, direitos e responsabilidade que operam em um grupo e representam um vínculo entre o indivíduo e o sistema social.

Vários autores foram citados por somente um dos trabalhos. Neste sentido, Guimarães (2003), ao estudar o processo de socialização do professor novo em uma rede municipal de ensino é o único a usar Jean Claude Forquin e sua definição de cultura da escola, sem, no entanto, apontar como este conceito contribui para a pesquisa. Rocha (2004) questiona o papel arcaico da instituição escolar no mundo contemporâneo, balizando-se na obra de Francisco Imbernón. Sendo assim, enfatiza que, embora a escola mostre evolução ao longo dos anos, ela não conseguiu romper com as diretrizes que foram atribuídas em sua origem, ou seja, uma escola centralista, transmissora, selecionadora e individualista.

Embora tenhamos encontrado um número significativo de estudos sobre a formação do professor universitário, somente Ferenc e Mizukami (2004) apoiaram suas discussões nas considerações de Maria Isabel da Cunha e Maria da Glória Pimentel. De acordo com Ferenc e Mizukami, o uso de ambas as autoras justifica-se por terem delimitado como objeto de estudo o professor universitário, em seu contexto e processo

de construção profissional. Ambas promoveram, ainda, a articulação entre os campos de formação e atuação docente, buscaram estudar as influências de uma dimensão sobre a outra e instigaram as bases para uma docência bem sucedida. Ademais, consideraram a formação de professores como algo contínuo, que se inicia antes da formação inicial e é marcada pelas relações que estabelecemos com os diferentes sujeitos e os contextos em que se inserem. O estudo de Valençuela (2004) apoiou-se nas idéias de José Carlos Libâneo para as discussões sobre o conhecimento pedagógico e a formação da identidade profissional do pedagogo. No que se refere a isso, advoga que a Pedagogia, em um sentido lato, vai além da pedagogia escolar. O pedagogo atua em outras instâncias educacionais, como, por exemplo, em empresas, e como agentes educativos na esfera de serviços públicos. Isabel Alarcão e José Contreras contribuem para que o autor estabeleça suas considerações acerca da noção de prática reflexiva, sem que se esclareçam as diferenças de posições teóricas entre eles.

Ferreirinho (2004), para discutir as práticas de socialização na profissão docente, toma o conceito de cultura escolar de Viñao Frago. Para este autor, a cultura escolar é institucional e institucionalizada. Tem lugar, se produz no seio das instituições e de um sistema educativo e se apresenta como um conjunto de idéias, normas e práticas relativamente consolidadas, na forma de hábitos. Ferreirinho ancora em Claude Dubar conceito de socialização profissional. A carreira aparece como meio de socialização e, por meio dela, o professor aprenderá regras e códigos típicos que farão com que ele adquira as condições exigidas para atuar naquela escola. Acrescenta, para discutir o conceito de profissão, que qualquer uma (profissão) tende a constituir-se em grupo de pares com seu código informal, as suas regras de seleção, os seus interesses e a sua linguagem comum e a segregar estereótipos profissionais que excluem os que não estão conforme os padrões. Lee Shulman aparece no trabalho de Nono e Mizukami (2004), alicerçando as discussões sobre a importância dos casos de ensino para a formação de professores. De acordo com as autoras, os casos de ensino propiciam análises dos conhecimentos de conteúdos específicos sobre uma área específica.

Elaboramos um quadro (quadro 11 – Distribuição dos autores utilizados por número de citações) destacando, nos vinte e quatro estudos, o número de vezes que os autores foram citados, conforme pode ser verificado a seguir:

Quadro 11: Distribuição dos autores utilizados por número de citações

AUTORES	Nº de citações
Carlos Marcelo García	28
Maurice Tardif	26
Tardif e Raymond	14
Tardif, Lessard e Lahaye	12
José Gimeno Sacristán	12
Angel Pérez Gómez	11
António Nóvoa	11
Kenneth Zeichner	10
Maria da Graça Nicoletti Mizukami	10
Michäel Huberman	9
Selma Garrido Pimenta	7
Zeichner e Gore	7
Menga Lüdke	7
Claude Dubar	7
Simon Veenman	6
Paulo Freire	5
Donald Schön	5

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Por fim, outro importante ponto a ser ressaltado nos trabalhos refere-se aos tipos de estudos, utilizados pelos autores dos estudos selecionados. Para que isso fosse possível, cruzamos os dados oriundos das questões de pesquisa e/ou objetivos, os procedimentos metodológicos e depois cotejamos com o trabalho de Estado da Arte da Formação de Professores organizado por André (2002), utilizando as mesmas categorias estabelecidas pela autora.

A situação pode ser observada, sumariamente, no quadro a seguir.

Quadro 12 – Organização dos trabalhos quanto ao tipo de estudo realizado

TIPOS DE ESTUDO	Nº de estudos	AUTORES
Análise de Depoimentos	6	Fernandes e Ribeiro, 2000; Gama e Gurgel, 2001; Moreno, 2004; Scolari e Giordani, 2004; Valençuela, 2004; Will, 2004.
Análise da Prática Pedagógica	3	Angotti, 2000; Araújo, 2004; Rocha, 2004.
Análise de um Caso	3	Guarnieri, 1997; Guarnieri, 2000; Dorneles e Nascimento, 2001.
Estudos de Caracterização	2	Guimarães, 2003; Guimarães e Sousa, 2004.
Auto-estudo Longitudinal	1	Monteiro, 2004.
História de Vida	1	Ferenc e Mizukami, 2004.
Relato de Experiência	1	Ferreira e Reali, 2004.
Estudo Descritivo	1	Cunha et al., 2002.
Pesquisa Intervenção	1	Nono e Mizukami, 2004.
Outros	5	Castro, 1998; Cota, 1998; Nunes 2002a,b; Ferreirinho, 2004;
Total	24	

Fonte: elaborado a partir dos estudos selecionados.

Conforme pode ser verificado no quadro, as pesquisas do tipo análise de depoimentos são as predominantes. Fernandes e Ribeiro (2000) procuraram investigar as representações que os professores iniciantes têm sobre a influência da trajetória pessoal e profissional em sua prática pedagógica. Entretanto, as autoras, no resumo, não explicitam os procedimentos utilizados para coleta de dados. Will (2004) buscou analisar, por meio de entrevistas, os depoimentos dos professores iniciantes acerca da organização do trabalho pedagógico. Valençuela (2004), fazendo uso de questionários e entrevistas, objetivou analisar as percepções que os alunos egressos do curso de Pedagogia, recém-iniciados na carreira, têm sobre os saberes docentes. O trabalho de Scolari e Giordani (2004) utilizou entrevistas para investigar as concepções que os professores principiantes no ensino superior apresentam sobre o seu trabalho, sua formação e atuação. Moreno (2004) recorre a entrevistas para analisar o processo de socialização profissional do professor iniciante. Gama e Gurgel (2001) focalizaram as impressões, sentimentos e dilemas que professores de Matemática enfrentam no início

de carreira. Para tanto, de acordo com as autoras, utilizam procedimentos múltiplos de coleta, a saber: questionários, história de vida e registros escritos – como cartas hipotéticas, por exemplo.

Vemos, assim, corroborada a afirmação de André (2002). Para a autora, tais tipos de estudos são caracterizados pelo levantamento de dados via questionário e entrevistas. Ademais, tais estudos visam, grosso modo, conhecer opiniões, representações e os pontos de vista dos informantes. Assim, consideramos que tais trabalhos podem ser caracterizados como análise de depoimentos.

A análise da prática pedagógica serviu de modelo para três estudos. Araújo (2004), investigando professores iniciantes no ensino superior, procurou, por meio de entrevista e observação da prática pedagógica, analisar como estes profissionais constroem seus saberes. Rocha (2004) analisa a prática pedagógica de uma professora doutora, atuando em classes das séries iniciais do ensino fundamental. Para isso, utiliza diário reflexivo escrito e encontros nos quais, juntamente com a professora pesquisada, busca retomar alguns pontos do diário por meio de entrevistas. Angotti (2000), combinando procedimentos como questionários, observação participante e diários reflexivos, investigou o processo de construção da prática pedagógica de professoras “debutantes” no ensino pré-escolar.

Novamente, as considerações de André (2002) a este respeito são legitimadas. Os estudos que analisam as práticas pedagógicas, geralmente, o fazem por meio de entrevista e observação. A observação participante – como fora feito por Angotti – tem se mostrado pouco comum, devido aos problemas encontrados pelos pesquisadores para a realização de tal tipo de estudo.

Guimarães (2003) e Guimarães e Sousa (2004) buscaram, por meio de questionários e entrevistas, caracterizar o perfil do professor novo da rede municipal de Goiânia. Sendo assim, consideramos que tais pesquisas se configuram como levantamento de dados, ainda que não se atenham, somente, a questionários de levantamento.

Monteiro (2004) realiza um auto-estudo longitudinal. Fundamentada em Bullogh e Pinnegar, a autora justifica que este tipo de estudo consiste no processo de estudar a prática, estudando-se, simultaneamente. Coleta seus dados por meio de registro escrito de incidentes críticos em diários de campo, durante seus três primeiros anos de efetivo exercício da profissão.

Dorneles e Nascimento (2002) fazem a análise de um caso. Os autores buscam focalizar, de acordo com a percepção dos formandos de um curso, de uma dada universidade, as dificuldades que estes profissionais enfrentam no seu primeiro ano de docência. Guarnieri (1997; 2000) também realizou a análise de um caso, ao observar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora iniciante no exercício da prática pedagógica.

A justificativa para denominarmos estes trabalhos como análise de um caso foi encontrada em André (2002). De acordo com a autora, são estudos que analisam um curso, uma disciplina, um professor, uma turma ou um grupo de professores. Buscam conhecer uma realidade específica, estando preocupados com um fenômeno particular.

Ferenc e Mizukami (2004), buscam por meio da história de vida de um professor universitário, focalizar a construção que esse professor faz de seus saberes, e, também, analisar como ele se socializa na profissão.

Ferreira e Reali (2004) elaboram um relato de experiência, a fim de analisar as contribuições de um programa de mentoria voltado para professores iniciantes de Educação Física.

Cunha *et al.* (2002) fazem o que podemos denominar de estudo descritivo. Os autores privilegiaram, por meio de entrevistas – ou como denominam, pesquisa empírica – o cotejamento do pensamento de Maurice Tardif sobre os saberes docentes com os dados coletados. Buscaram exercitar a relação entre teoria e prática no campo da produção do conhecimento, comparando o pensamento do autor, elaborado em outro espaço cultural, com a nossa realidade.

Nono e Mizukami (2004) construíram uma pesquisa intervenção. Advogando a crença formativa dos casos de ensino para a formação de professores, as autoras investigaram como professoras iniciantes das séries iniciais e da educação infantil analisam tais casos. Buscam, deste modo, investigar possibilidades destes casos de ensino como ferramentas que possam auxiliar no processo de reflexão vivido pelas professoras, durante as situações escolares.

No que se refere à categoria “outros”, encontramos a seguinte situação. Ambos os trabalhos de Nunes (2002a,b), que abordam o processo de socialização profissional de professoras novatas das séries iniciais do ensino fundamental, fundamentam-se no que o autor chama de paradigma crítico, privilegiando a entrevista como instrumento de coleta de dados. De acordo com ele, para a análise dos dados, utilizou o método da teoria fundamentada, que apresenta, como técnicas analíticas, uma análise preliminar

das informações, dentro da técnica analítica da codificação aberta (codificação aberta, codificação em torno dos eixos e codificação seletiva). Por fim, o autor destaca que procedeu à validação do esquema teórico final alcançado por meio de tais procedimentos, refazendo o mesmo percurso e comparando o esquema alcançado com os dados brutos.

O trabalho de Ferreirinho (2004) também apresenta uma especificidade. Com o intento de investigar as práticas de socialização dos professores na carreira, a autora utiliza entrevistas e observações de campo. Assim, não se configura, a nosso ver, uma análise da prática pedagógica e, tampouco, um estudo do tipo etnográfico.

Castro (1998) e Cota (1998), em seus resumos, não nos fornecem subsídios que permitam caracterizar os tipos de estudos realizados.

Procuramos, nestas páginas, apresentar características gerais do trabalho, oferecendo um quadro panorâmico do material que selecionamos. A seguir, apresentamos os resultados que estes trabalhos trazem sobre o início da profissão docente.

CAPÍTULO 3

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS

*Quem observa o faz de um certo ponto de vista,
o que não situa o observador em erro.
O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista,
mas absolutizá-lo e desconhecer que,
mesmo do acerto de seu ponto de vista é
possível que a razão ética nem
sempre esteja com ele.
(Paulo Freire)*

Passamos a apresentar os resultados que os trabalhos revelam sobre os modelos de formação de professores, as características do início da docência e os saberes docentes.

3.1 – MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao olhar para os resultados que os trabalhos apontam sobre os modelos de formação de professores, não encontramos menção explícita ao entendimento do professor iniciante como um profissional reflexivo, mas há várias alusões ao processo de reflexão ocorrido neste momento inicial de profissão.

Guarnieri (1997) argumenta que o processo de reflexão do professor sobre a sua prática ocorre quando ele transforma os conhecimentos que possui, sejam eles teórico-acadêmicos ou provenientes do próprio processo de escolarização. Acrescenta que esse processo de reflexão implica, também, um movimento de avaliação dos componentes de sua prática, ou seja, avaliação da formação básica, da cultura escolar e/ou de sua prática.

Gama e Gurgel (2001) advogam que o professor novato precisa de referências para construir o seu processo reflexivo. Para elas, há a necessidade de discussões e avaliações sobre o desenvolvimento profissional docente, a fim de que os professores possam traçar planos, percebendo, assim, suas dificuldades e avanços. Ferreira e Reali (2004), ao analisarem os diários escritos por professores em início de carreira, explicitam que eles permitem ao professor refletir e pensar sobre as suas aulas. Entretanto, as próprias autoras salientam que a escrita de diários é condicionada pelo estresse cotidiano e pelos diversos afazeres da profissão, o que implica, por parte dos professores, análises sintéticas e pouco reveladoras do que realmente acontece em sua

prática. Nono e Mizukami (2004), na aplicação dos casos de ensino, verificaram que os iniciantes têm disposição para, durante e depois do ensino, avaliar a aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, refletir sobre sua prática. As autoras acrescentam que, embora essa avaliação e reflexão dos professores apresente lacunas pela falta de domínio de alguns conteúdos específicos, os novatos estão, também, preocupados com o seu ensino.

Scolari e Giordani (2004) consideram que os professores são capazes de estabelecer análises sobre a sua prática de modo objetivo, o que lhes coloca a tarefa de autoconstrução de sua profissão. Contudo, atentam que, nas IES (Instituição de Ensino Superior) analisadas, a prática de ensino reflexivo é uma tarefa difícil, pois os professores não possuem conhecimentos a respeito deste tipo de prática. As autoras argumentam que, para ser um profissional crítico reflexivo, é preciso requerer autonomia em suas ações, além de demonstrar segurança na relação ensino-aprendizagem. Deste modo, concluem dizendo que não é possível perceber se os professores pesquisados adotam este tipo de postura.

Já para Nunes (2002a,b) o professor iniciante constrói a imagem de um profissional prático reflexivo, que valoriza, substancialmente, a aprendizagem pela experiência e os conhecimentos de natureza prática. Todavia, o autor alerta que tal postura é assumida sem uma reflexão crítica de suas implicações para a manutenção do *status quo* da profissão docente.

Por fim, Monteiro (2004) também defende a necessidade de reflexão, parecendo fornecer pistas em direção divergente da apontada nos trabalhos anteriores. A autora, em seu auto-estudo, inferiu ter a necessidade de refletir sobre assuntos não tão urgentes. Há a necessidade de um espaço e de um tempo mental para se refletir sobre assuntos que extrapolam as paredes da instituição escolar, levando em consideração os interesses subjacentes à educação. Acrescenta que os acontecimentos internos da sala de aula são corolários de inúmeras forças existentes dentro e fora dela. Finalmente, salienta que refletir é descobrir-se em um processo não linear, pois o pensar reflexivo é aquele que suscita muito mais perguntas que respostas.

Como advogamos a figura do professor como um intelectual crítico, fomos buscar, nos resultados dados que fornecessem pistas sobre o entendimento da profissão docente inserida em um contexto mais amplo, mesmo que não adotassem a perspectiva do modelo do professor como um intelectual crítico.

Os resultados apontam para vários aspectos que interferem na profissão docente. Um primeiro aspecto é apresentado por Guarnieri (1997). Para ela, a prática profissional tem características ambíguas, oscilantes e fragmentadas, e isto, conseqüentemente, dificulta a obtenção, por parte do professor, de uma visão mais global sobre o seu trabalho. No que se refere a isso, Will (2004) corrobora a afirmação de Guarnieri (*op. cit.*), ao colocar que os problemas enfrentados pelos professores iniciantes não se restringem à sala de aula, sendo, por conseguinte, corolários de um contexto mais amplo, marcado por uma sociedade capitalista que tem fragmentado a estrutura do trabalho docente.

Atentando-se a este sistema mais amplo, Gama e Gurgel (2001) elucidam que o sistema social possui forte influência em todos os níveis da organização escolar, influências estas que vão desde a determinação das políticas públicas até a sala de aula. Ademais, as autoras consideram que a natureza da função social do professor nem sempre é clara ao professor iniciante.

Neste sentido, Will (2004) alerta para a consideração da margem de autonomia dos professores. Para ela, os professores desenvolvem seu trabalho em uma interação dialética, pois ao mesmo tempo que encontram possibilidades de ações individuais, interagem em concomitância com as restrições sociais e coletivas que se impõem à sua profissão.

Guimarães e Sousa (2004) chamam a atenção para um paradoxo que permeia a profissão docente. De acordo com eles, os professores principiantes apresentam uma disposição muito positiva em relação à profissão, e isto parece carecer de melhor explicação, uma vez que a profissão está imersa em um contexto de desvalorização social. Em seguida, os autores parecem oferecer pistas, ao indicar que tal motivação e interesse dos novatos pelo ingresso na rede pública de ensino, por exemplo, podem ser explicados pela seguridade social e estabilidade oferecidas pelo serviço público.

A temática do gênero também apareceu nos resultados dos trabalhos. Para Fernandes e Ribeiro (2000), a feminização do magistério é marcada muito mais como uma determinação que como uma opção profissional. Nesta seara das relações de gênero na profissão docente, Monteiro (2004) explicita que sua prática foi fortemente marcada por tal aspecto. Na primeira escola em que atuou, a direção estava nas mãos de um homem, isto, de acordo com ela, explica-se pelo fato de a escola estar localizada em um bairro violento. Para ela, tal situação trouxe à tona idéias socialmente construídas sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade. Enquanto ao homem coube a

gestão da escola, a ela, professora, coube, em muitos momentos, a responsabilidade pelo provimento de materiais escolares e, inclusive, a manutenção da limpeza da sala de aula.

Este aspecto da vida profissional de Monteiro (*Ibid.*) corrobora a constatação de Nunes (2002a). Para o autor, a administração, os órgãos gestores têm forte influência sobre vários aspectos da profissão docente. E, neste sentido, tanto Nunes quanto Guarnieri (1997) apontam que uma das influências da gestão escolar pode ser verificada na cultura escolar, que é hierárquica, negativista e individualista.

Por fim, outro importante ponto ressaltado por Monteiro (*op. cit.*) está na condição social. A autora questiona-se sobre o que é, na concepção dos dirigentes e elaboradores das políticas públicas, uma escola para pobres e uma escola de pobres: a autora nos diz:

Fico me perguntando se, na concepção de dirigentes e elaboradores de políticas públicas, a escola em que trabalho é uma escola para pobres ou uma escola de pobres. Uma escola para pobres não precisa ser bem construída, não precisa ter professores comprometidos, não precisa ser limpa, não precisa ter cuidado com a adequação da merenda. Uma escola de pobres está impregnada de sua pobreza que 'contamina', com a burrice, quem com ela convive, como enfatizava a representante da Secretaria da Educação (MONTEIRO, 2004, p.7).

Olhando, agora, para os dados apresentados sobre a reflexão, podemos apresentar a seguinte síntese: a reflexão ocorre quando os professores transformam os conhecimentos que possuem, sejam teórico-acadêmicos ou do cotidiano escolar (GUARNIERI, 1997); alguns instrumentos do cotidiano escolar podem funcionar como ferramentas potencializadoras para a ocorrência do processo reflexivo, por exemplo, os diários e os casos de ensino (FERREIRA E REALI, 2004; NONO E MIZUKAMI, 2004); a imagem de um profissional prático reflexivo é aquela que valoriza os conhecimentos da prática e aprendizagem pela experiência (NUNES, 2002a); os professores iniciantes apresentam disposição para refletir durante e depois da leitura dos casos de ensino (NONO E MIZUKAMI, 2004).

Aparecem ainda outros dados que sugerem algumas pistas sobre a ocorrência desse processo no cotidiano da profissão. Como constataram Gama e Gurgel (2001), os professores iniciantes precisam de referências, neste caso a figura de um professor experiente, para construir seus processos reflexivos. No trabalho de Scolari e Giordani (2004), constatou-se a dificuldade para a construção de uma prática reflexiva no ensino superior. De acordo com as autoras, essa dificuldade explica-se pelo fato de os

professores não conhecerem os pressupostos de uma prática reflexiva. Ferreira e Reali (2004), ao advogarem que o diário funciona como um instrumento gerador de reflexão, também reconhecem suas limitações. Para as autoras, não se pode desconsiderar as situações de estresse cotidiano e os inúmeros afazeres cotidianos que cerceiam a escrita de um diário, implicando, assim, escritas superficiais sem que haja, em muitos casos, relatos acerca do que efetivamente acontece na sala de aula.

À exceção do trabalho de Monteiro (2004), verificamos que o conceito de reflexão trazido pelos estudos ancora-se no paradigma da epistemologia da prática, isto é, no entendimento do professor como pesquisador e como um profissional prático reflexivo. A preocupação com as dimensões pessoal e profissional, tratadas conjuntamente, como sugerem Lima (1996), Corsi (2002) e Mizukami *et al.* (2002), entre outros, também pôde ser constatada nos trabalhos.

Os resultados parecem apresentar sintonia com o que Mizukami *et al.* (*op. cit.*) assinalam como a premissa básica do ensino reflexivo. De acordo com as autoras, em que pese as diversidades teóricas e metodológicas acerca do conceito de reflexão, a preocupação central é aglutinar a experiência pessoal com a prática, visando ao desenvolvimento e à formação dos professores. As autoras acrescentam que as crenças, valores, hipóteses e outras ferramentas que o professor aciona para elaborar o seu pensamento reflexivo estão na base de sua prática pedagógica, realizada em sala de aula. Em suma, o processo de reflexão aparece como o modo de conexão entre o conhecimento que o professor possui e a ação nos contextos práticos.

Contudo, como nosso trabalho busca entender a formação e o trabalho do professor na perspectiva do intelectual crítico, gostaríamos de retomar algumas discussões sobre o termo reflexão, já lançadas no capítulo de referencial teórico.

Em nenhum dos trabalhos pudemos constatar o que defendemos neste estudo: *um processo reflexivo que apresente um conteúdo e uma finalidade claros*. Uma reflexão que propicie ao professor capacidade para analisar a quais interesses serve e quais as construções sociais que ele quer apoiar com o seu processo reflexivo. Percebemos, destarte, que as palavras de Contreras (2002) explicitam o que ocorre com esse termo reflexão: *Não há uma posição tomada em relação a qual deveria ser o compromisso social dos professores* (CONTRERAS, 2002, p. 142).

Há indícios de que esse processo de reflexão ocorra baseado, exclusivamente, nos conhecimentos da prática, sem que haja um respaldo teórico. Como lembra André

(2003), parece haver a idéia de que a prática, em si e por si, seja capaz de formar um professor.

Notamos, assim, o aspecto a que se referem Zeichner (2003), Caldeira (1995), Freire (2005) e Contreras (2002): a não consideração da docência como uma prática política e social. A reflexão apresentada por estes estudos, restringe-se à sala de aula, visando à solução de problemas práticas, os problemas internos à sala de aula. Este tipo de reflexão é apresentado por Lima (1996), ao citar Zeichner & Liston, como a reflexão de *nível prático*, preocupado com as situações e os conhecimentos práticos. Pode-se inferir que parece haver uma concepção de um processo reflexivo que está, exclusivamente, a serviço da prática.

Essa visão restrita da profissão docente, como lembram, por exemplo, Cunha (1994), Lima (1997) e Contreras (*op. cit.*), reduz a importância da docência a apenas uma de suas dimensões. Para os autores, não se pode prescindir de considerar a sala de aula na análise da profissão, mas, igualmente, não se pode reduzir a profissão a essa realidade, pois nela interferem contextos sociais mais amplos, marcados por lutas políticas, históricas e ideológicas.

Os resultados dos trabalhos mostram, ainda, que o professor iniciante não consegue perceber que a sua prática é influenciada pelo contexto social no qual ele se insere, elaborando, freqüentemente, análises fragmentadas de seu trabalho. Neste sentido, Angotti (1998) aponta, em sua tese de doutorado, que as professoras em início de carreira não têm consciência sobre a riqueza da prática pedagógica. Silveira (2002) assinala que um outro aspecto a ser levado em conta é a não assunção da docência como um compromisso político. É a dificuldade de assumir que a educação não é neutra e que implica, necessariamente, um compromisso político que não engane a alunos e professores (FREIRE, *op. cit.*).

No que se refere a essa não assunção da docência como um compromisso político e da reflexão como estando restrita à sala de aula, Contreras (*op. cit.*) argumenta que tal situação não contribui para a construção da autonomia dos professores. De acordo com o autor, não é possível falar em autonomia sem que haja consciência do papel social e político que a escola desempenha. E o professor intelectual crítico, que busca elaborar reflexões com fins políticos emancipatórios, deve assumir-se como um ser insuficiente, ou seja, a consideração da autonomia leva à consciência de nossa *insuficiência*, ou como diz Freire (2003), de nossa *inconclusão*.

Assim, verificamos a pertinência da proposição de Gimeno Sacristán (2002), ao sugerir que se quisermos compreender o modo pelo qual os professores atuam, é preciso desvendar quais são as matrizes culturais das quais ele se nutre. Sua matriz cultural implica escolha, que, por sua vez, pede um posicionamento político. Como sugerem Mellouki e Gauthier (2004), é importante assumir que o professor é um mestre intelectual, crítico e herdeiro, localizado em uma posição de privilégio em relação a determinados grupos sociais e que ele age, quer queira ou não, na formação de mentalidades.

Importante para a construção da autonomia, como sugerem Caldeira (1995), Cota (1997) e Freire (2005) é, também, a consideração de que a prática precisa da teoria e vice-versa. É essa relação íntima entre a teoria e a prática que propicia ao professor a capacidade de comparação, valoração, intervenção, escolha, decisão e ruptura, marcando o caráter do conhecimento que o professor dispõe hoje: um conhecimento insuficiente, mas que, ao ser produzido, busca superar o anterior e tenderá a ser superado por outro.

Ademais, como sugerem Contreras (2002), Libâneo (2002) e Pimenta (2002), parece haver um descolamento das idéias originais de Schön. Em que pesem todas as peculiaridades do pensamento do autor, não podemos nos esquecer que sua tese foi pensada para profissionais que exercem práticas individuais. Deste modo, ao sugerir esse processo reflexivo sem uma dimensão coletiva, como sugerem Caldeira (*op. cit.*) e Lima (2004), por exemplo, pode-se ter como conseqüência – indesejada – a culpabilização do professor pelo fracasso de seus alunos. De acordo com Contreras (2002), é como se permitíssemos que o professor utilizasse um instrumento que pode se voltar contra ele para explicar o que vai mal no ensino.

A imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os professores devem refletir mais sobre sua prática, nos leva a supor que é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Enfim, não aparece nestes trabalhos qual é o tipo de reflexão que se quer promover e o que deve ser a finalidade de uma prática reflexiva. Os estudos que abordam tal questão parecem analisar as construções das práticas reflexivas, deslocando-as de um contexto mais amplo. Para que se possa falar em prática reflexiva

competente e eficaz é preciso que haja uma mudança nas condições de ensino. Não se pode falar em prática reflexiva sem que isso implique análise das condições de ensino.

Em contrapartida às idéias de reflexão apresentada pelos estudos mencionados, encontramos em Monteiro (2004) uma direção diferente das que foram traçadas pelos outros trabalhos selecionados. Para ela, que analisou sua prática pedagógica durante três anos, havia a necessidade de refletir sobre assuntos não tão urgentes. Refletir sobre acontecimentos que não se restringem à sala de aula. Para a autora, um pensar reflexivo é aquele que suscita muito mais perguntas que respostas.

Olhando, assim, para as constatações da autora, verificamos a presença das idéias de Contreras (2002). Para o autor, os professores devem romper o círculo de uma reflexão autolimitada, estando atento para questionar coisas que, habitualmente, não são questionadas. O professor precisa, como mostrado anteriormente, estar consciente da necessidade de uma reflexão que transcenda a sala de aula, e, a nosso ver, o trabalho de Monteiro (*op. cit.*) segue nesta direção. A autora mostra que um processo reflexivo deve provocar muito mais questionamentos que respostas. E, neste sentido, acrescentamos que deve ser um processo que abale as certezas, que problematize os conhecimentos e as raízes históricas sobre as quais os valores de nossa sociedade foram se erigindo. É importante, como defende Contreras (*op. cit.*), assumir que todo conhecimento é parcial e merece ser problematizado.

3.2 – CARACTERÍSTICAS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Na tentativa de melhor compreender as características do período de iniciação na profissão docente, no qual o ingressante faz a transição de estudante para professor, buscamos, nos estudos selecionados, os resultados que se referiram às situações e aos aspectos que marcam esse momento da carreira.

A dificuldade de articulação entre teoria e prática aparece como um aspecto do início da carreira. Para Fernandes e Ribeiro (2000) os professores iniciantes têm dificuldades em fazer a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, e isso traz obstáculos para a interlocução entre os campos da prática e da formação. Guarnieri (1997) constatou que a dificuldade de articulação entre a teoria e a prática decorreu de uma postura da professora. Sua entrevistada ansiava ser construtivista, mas em sua prática classificava-se como uma professora tradicional. Guarnieri (*Ibid.*) acrescenta que esse conflito vivido pela professora não a levava a uma

reformulação de sua prática, e, tampouco, a um aprofundamento crítico acerca dos princípios construtivistas. Com relação a esse conflito apontado por Guarnieri (*Ibid.*), Gama e Gurgel (2001) pontuam que, por meio do depoimento de um de seus entrevistados, ficou constatado que o professor não sabia conciliar o ser rigoroso e o ser bonzinho, enfrentando dificuldades em sua postura e prática pedagógica.

O sentimento de solidão também apareceu nos resultados dos trabalhos. Neste aspecto, Gama e Gurgel (*Ibid.*) afirmam que esse sentimento parece marcar o processo de transição de estudante para professor. Contudo, Monteiro (2004), em seu auto-estudo longitudinal, aponta para a solidão como uma consequência do trabalho pedagógico. Para a autora, tal sentimento parece ser explicável quando o professor caminha às cegas e não tem coragem de assumir em público as suas limitações.

Deparar-se com os sentimentos de sobrevivência e descoberta parece ser uma outra peculiaridade do início da carreira. Rocha (2004), ao analisar o diário reflexivo escrito da professora participante de sua pesquisa, percebeu que, mesmo sem ter oferecido um fio condutor à redação, a professora centrou seus registros nas dificuldades enfrentadas em sua prática, fato que, para a autora, confirma a existência do sentimento de sobrevivência no início da carreira. Os achados de Ferreira e Reali (2004) corroboram as constatações de Rocha (*op. cit.*). Também partindo da análise de diários reflexivos escritos por professores iniciantes, envolvidos em um programa de mentoria, notaram que havia manifestações com relação ao aspecto da sobrevivência, sem, contudo, assinalar em que consistiam tais manifestações. Monteiro (2004) afirma, incisivamente, ter passado pelo sentimento da sobrevivência. E ainda acrescenta que se não fosse o sentimento da descoberta – representado pelo sentir-se profissional, ter sua sala de aula, seus alunos, fazer parte de um corpo docente – não haveria razão para permanecer na profissão. Gama e Gurgel (*op. cit.*) parecem endossar a afirmação de Monteiro ao explicitar que é o sentimento da descoberta a mola propulsora para a permanência na carreira. Por sua vez, Cunha *et al.* (2002) averiguaram que esse sentimento de descoberta implica a construção de saberes pedagógicos que permitem ao professor não só o tatear, mas, sobretudo, o descobrir-se profissional.

No que se refere a outros sentimentos e dificuldades que parecem marcar o trabalho do professor em início de carreira, a insegurança, a ansiedade, o medo e a falta de confiança também aparecem nos resultados dos trabalhos. Cunha *et al.* (2002) advogam que sentimentos como, por exemplo, a ansiedade, o medo, a insegurança e a falta de experiência servem como grandes óbices à prática profissional do novato. Os

autores buscam, ainda, definir em que se constituiriam esses sentimentos de insegurança e ansiedade. De acordo com eles, implicam uma postura preocupada com o ser aceito pelos alunos, pelos colegas e, ainda, manter a atenção constante dos alunos. A professora entrevistada por Rocha (2004) acredita que essa ansiedade inicial sempre vai existir, e, até certo ponto, é saudável. De acordo com Rocha (*Ibid.*), essa ansiedade explica-se pelo afã do professor em ver o resultado de seu trabalho, em querer ver acontecer a sua prática.

E neste contexto de sensações provocadas pelo período inicial na profissão docente, os resultados trazem a consideração de que o período inicial é muito difícil. Ferenc e Mizukami (2004) constataram que o início da profissão docente, para o participante da pesquisa, foi terrível. Como mostram as autoras, essa negatividade explica-se pelo fato de ele, além de ser iniciante no ensino superior, ter ministrado uma disciplina na qual não possuía formação e, além do mais, não obteve a mínima assistência. Este profissional pontua que se sentia olhado com suspeita por seus alunos. No trabalho de Valençuela (2004) o autor nos mostra que esse período é marcado por intensas dificuldades que são superadas com a contribuição dos suportes teóricos adquiridos nos cursos de formação inicial.

Verifica-se, entretanto, a importância de tal período, mesmo sendo ele marcado por inúmeras sensações adversas. Nunes (2002a), ao analisar o processo de socialização dos professores iniciantes, constatou de que esse momento é ímpar para a configuração desse processo. Os professores entrevistados pelo autor defendem que o início da profissão docente é o período mais importante para a socialização. Neste sentido, Cunha *et al.* (*op. cit.*) mostram que todos os professores entrevistados por eles, sejam do ensino superior ou não, reconhecem que o início de carreira foi um período muito importante na constituição dos saberes profissionais.

A questão da manutenção da disciplina em sala de aula também aparece nos trabalhos. Para Rocha (*op. cit.*) a preocupação com a indisciplina causou, em sua entrevistada, sérios questionamentos quanto ao pressuposto teórico em que acreditava, posto que não conseguia aplicá-los à prática, chegando a mencionar que não acreditava que seus estudos, inclusive os de pós-graduação – uma vez que é doutora em educação – pudessem contribuir para a sua profissão. Ferreira e Reali (2004) acrescentam que, nos diários dos professores iniciantes, além de preocupações com a sobrevivência, como fora mencionado, havia também manifestações referentes aos problemas disciplinares.

No que se refere ao trato com a heterogeneidade dos alunos, Rocha (2004) elucida que trabalhar em uma sala com cerca de 35 alunos, apresentando os mais diversos níveis cognitivos causou uma sensação de perda de rumo na professora, pois ela se sentia perdida em seu trabalho. Dorneles e Nascimento (2002) reiteram os resultados de Rocha ao considerar que os professores enfrentavam muitas dificuldades para lidar com os diversos níveis de habilidades, não contando, amiúde, com recursos físicos, materiais e humanos na escola. Os dados apresentados por Gama e Gurgel (2001) apontam para outra questão importante quanto ao trabalho com a heterogeneidade. Para elas, a formação inicial, mesmo em curso superior, tem preparado os alunos para “dar aulas” e não para receber os mais variados tipos de alunos.

Neste cenário de dificuldades e frustrações, Gama e Gurgel (*op. cit.*) verificaram que a diferença entre o imaginário e o real causa nos principiantes uma enorme dificuldade nos aspectos relativos à gestão da classe, como, por exemplo, motivação dos alunos, indisciplina, trabalho com os conteúdos, entre outros.

A questão da ajuda dos pares é outro aspecto constante dos resultados dos trabalhos. De acordo com Rocha (*op. cit.*), para enfrentar, sobretudo, as dificuldades com a indisciplina dos alunos, a professora buscou ajuda nos colegas mais experientes, mesmo que as indicações apontassem na direção oposta à de suas apostas teóricas. Já Monteiro (2004) indica que aprendeu a ser professora com todos os sujeitos do cenário educativo, isto é, com os pares, pais, alunos, estagiários, entre outros, e que, para a sua prática, apesar da importância de todos os atores envolvidos, a formação inicial aparece como o principal suporte por provocar-lhe uma postura de inquietação e busca constantes.

Will (2004) atenta para outro importante fator que influencia o início de carreira. A autora chama a atenção para a análise do contexto no qual o trabalho é desenvolvido. Os professores que passaram por mais de uma escola constataram inúmeras diferenças, sócio-econômicas e culturais dos alunos, no que eles denominam de boas ou piores realidades. As piores realidades referem-se às escolas nas quais os alunos não apresentam domínios básicos dos conteúdos, fato que dificulta a prática pedagógica dos professores. As boas realidades são aquelas nas quais os alunos apresentam um bom nível cultural. E, de acordo com a autora, é inevitável que o professor que passou por ambas as realidades compare-as.

Olhando para a influência da cultura escolar, Will (2004) pontua que os professores novatos aceitam-na e, ainda que inconscientemente, ajudam a perpetuar

práticas pedagógicas que já foram consideradas inadequadas por aqueles que se dedicam a investigar a escola e suas práticas. Como exemplo dessa perpetuação, a autora assinala a concepção de ensino e aprendizagem apresentada pelos professores iniciantes. Para ela, eles têm dificuldade de desenvolver um trabalho baseado no currículo por meio de projetos, pois trazem de sua escolarização prévia a concepção de que a aprendizagem é algo linear, cumulativo e progressivo. Moreno (2004) verificou, por meio de incursões preliminares em seus dados, que outro aspecto da cultura escolar parece estar na dificuldade que os professores veteranos têm em relação à aceitação da atuação dos professores iniciantes. É uma atuação que busca o exercício do trabalho com autonomia, não tendo, ainda, incorporado as práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Guarnieri (1997), enfim, elucida que a cultura escolar configura-se por meio de uma organização hierárquica. Suas normas, seus valores e procedimentos *devem* ser aceitos pelo professor iniciante, e ele passa a ser avaliado em função da aceitação dessa cultura. É uma cultura marcada pelo individualismo – o iniciante deve aprender a trabalhar sozinho – e negativista – o iniciante recebe uma avaliação negativa de seu trabalho e acaba sendo conduzido a uma postura submissa face às determinações.

No que tange à organização do trabalho pedagógico em sala de aula, Will (*op. cit.*) constatou que os novatos vêem o planejamento pedagógico como o aspecto mais importante do trabalho docente, não mencionando a aula, por encará-la como fundamento inerente ao seu trabalho. Will (*Ibid.*) ainda constatou que as concepções que balizam os professores durante a elaboração do planejamento são estanques. Para que o aluno possa chegar à série seguinte, há determinados pré-requisitos que ele deve atingir, quanto aos conteúdos próprios para cada série. O professor chega a perguntar ao da série seguinte “até que ponto quer que o aluno chegue?”. Tal fato denota a concepção de um planejamento que mensura a competência profissional por meio do “preparar bem o aluno”. Esse “preparar bem” é sinal de competência, segurança e o atestado de que sabe ensinar.

Guarnieri (*op. cit.*) notou ainda que o professor iniciante não tem uma visão global do seu trabalho, destacando, destarte, aspectos pontuais em sua prática. O novato não consegue perceber os sinais provenientes dos alunos e das situações vivenciadas no contexto de trabalho. Atentando-se a este contexto mais amplo e suas interferências no trabalho docente, Will (2004) acrescenta que os principais problemas enfrentados pelos principiantes não estão na sala de aula, pois as condições estruturais que envolvem o

trabalho docente na sociedade capitalista permeiam a prática profissional e exercem fortes influências, não podendo desconectar o trabalho docente de seu contexto mais amplo.

Por fim, outro importante aspecto trazido pelos dados dos trabalhos reporta-se às aprendizagens dos professores iniciantes. Nunes (2002b) mostra que, no início da carreira, os novatos identificam os seus pares mais experientes como fontes de aprendizagem. Tais aprendizagens podem ocorrer de três maneiras: por *observação*, quando os colegas são considerados em um patamar de experiência e conhecimentos quanto à docência superior ao seu; *dialógica*, quando, com a experiência que vai adquirindo no magistério, esta estratégia de aprendizagem vai diminuindo e assumindo mais corpo o intercâmbio de informações práticas e materiais entre elas; por *observação-e-erro*, quando testam seus conhecimentos e apostam em novas metodologias.

Ao cotejarmos estes dados apresentados pelos trabalhos selecionados com a literatura que nos serve de referencial teórico, percebemos que as características pontuadas pela literatura são por eles corroboradas. Em que pese as diferenças sociais, culturais e contextuais dos países nos quais a literatura foi desenvolvida, verificamos que no Brasil os professores em início de carreira parecem passar por sentimentos e sensações análogos aos dos professores de outros países, como, por exemplo, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Espanha.

Por meio da análise dos dados referentes aos sujeitos participantes das pesquisas, percebemos que a afirmação de Tardif (2002) é corroborada. O início da docência é o período compreendido até o sétimo ano de exercício profissional. Nos estudos selecionados, verificamos que nenhum dos professores considerados iniciantes possuía mais de seis anos de experiência profissional.

Os sentimentos de choque da realidade (VEENMAN, 1988), sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995) marcam, sensivelmente, o início de carreira. Como podemos perceber nos dados dos trabalhos e no cotejamento com o referencial teórico, estes três sentimentos estão imbricados. O choque da realidade, conforme fora apontado por Veenman (*op. cit.*), representa a diferença entre o real e o imaginário. Gama e Gurgel (2001), neste sentido, constataram, por meio dos depoimentos de seus entrevistados, que os cursos de formação inicial preparam os alunos para “dar aulas” e não para receber diversos tipos de alunos e lidar com diferentes realidades sociais.

A sobrevivência – “o que estou fazendo aqui?” – chegou a causar na professora analisada por Rocha (2004) a adesão a posturas que rejeitava, por não conseguir aliar teoria e prática em sua sala de aula. Como fora revelado por Gama e Gurgel (*op. cit.*) e também por Monteiro (2004), o sentimento de solidão parece agravar esta sensação de sobreviver. O novato vai caminhando às cegas e o fato de não ter coragem de assumir suas dificuldades em público provoca o seu isolamento. Assim, vemos também corroborada a afirmação de Tardif (2002) ao dizer que uma grande frustração do principiante é perceber que não há, na sala dos professores, momentos de reunião pedagógica, nos quais as dificuldades possam ser compartilhadas.

Contudo, há o sentimento de descoberta, expressado na sensação de ter a sua própria sala de aula, sentir-se profissional, parte de um corpo docente (CAVACO, 1995). De acordo com a literatura e corroborado pelos nossos dados, é este sentimento a mola propulsora para a permanência na profissão. Monteiro (*op. cit.*) mostra, em seu auto-estudo, que, se não fosse o sentimento de descoberta, não haveria razão para que o professor permanecesse na profissão.

Em nenhum dos estudos selecionados apareceu a constatação feita por Angotti (1998): a do choque da realidade como algo positivo. Parece que essa experiência tende, realmente, a ser marcada pelas adversidades, não servindo, num primeiro momento, como uma mola propulsora para a superação das dificuldades. Não podemos negar que o choque da realidade se torna um forte condicionante para a prática pedagógica. Mas, como mostrado por Freire (2005), ele é condicionante e não determinante. As professoras analisadas por Angotti (*op. cit.*) buscaram reelaborar suas concepções sobre a profissão, bem como sobre os alunos, e tal reformulação implicou, de acordo com ela, um compromisso maior com a profissão.

Deste modo, podemos inferir que são escassas as pesquisas que apontem o lado positivo do choque da realidade, a capacidade de superação dos professores e também a assunção da docência como um compromisso político, como lembra Freire (*op. cit.*) e como Silveira (2002) aponta em sua pesquisa. Acreditamos, ainda, serem necessárias as pesquisas que consigam ir além da constatação do choque e sua caracterização. Como o faz Monteiro (*op. cit.*), é importante esclarecer em que consistem os sentimentos de sobrevivência e descoberta dos professores.

Os outros sentimentos apontados pela literatura também foram verificados em nossos estudos. A insegurança, a ansiedade, o medo e a falta de confiança em si parecem ser típicos deste período inicial da profissão. Como aparece em Cunha *et al.*

(2002) e Rocha (2004), estes sentimentos provocam uma preocupação nos professores em serem aceitos pelos colegas, alunos e membros da equipe escolar. Para a professora entrevistada por Rocha (*Ibid.*), o sentimento de ansiedade sempre vai existir e é positivo. Afinal, ele causa a sensação de querer ver o trabalho acontecer.

Olhando para estes sentimentos e situações pelos quais passam os professores principiantes, notamos que o *fenômeno de evolução na carreira*, apontado por Tardif (2002), é corroborado. De acordo com o autor, o novato inicia sua prática por meio de tentativas e erros, sentindo uma necessidade de ser aceito pelo meio profissional. Neste momento inicial, geralmente até o terceiro ano de carreira, pode acontecer o abandono da profissão. É com o passar do tempo – em uma segunda fase deste fenômeno – que o iniciante entra em um período de consolidação de sua prática, conseguindo demonstrar suas capacidades e ser reconhecido pelos pares.

Assim, podemos inferir, como pontuam a literatura e os trabalhos selecionados, que este é um período difícil, marcado por situações adversas. Os professores principiantes estão, de acordo com Marcelo García (1999), mergulhados em um contexto de aprendizagens intensas, nos quais devem desenvolver o maior número de habilidades e destrezas no menor espaço de tempo possível. No entanto, mesmo sendo um período difícil é importante salientar, como o faz Freitas (2000), que os professores não desistem da profissão. E não desistem por vários motivos: pela vontade de acertar, de ser reconhecido, pelo compromisso com os alunos. Ademais, desistir é muito mais que perder um emprego, é sucumbir às angústias e dificuldades, ou como diria Freire (2005), é não se assumir como sujeito da História e sim objeto e, portanto, determinado. Apesar das angústias, medo, insegurança, desespero inicial, como verificado nas pesquisas correlatas e também apontado pelos estudos selecionados, os professores iniciantes se esforçam para sobreviver, para fazer um bom trabalho, porque é a identidade profissional deles que está em jogo.

Nos trabalhos de Rocha (*op. cit.*) e Ferreira e Reali (2004) constatamos coincidência com os achados do estudo de Veenman (1988). Para o autor, o principal problema dos professores em início de carreira é a indisciplina. Como dissemos anteriormente, a professora analisada por Rocha (*op. cit.*), em razão das situações reais de indisciplina que enfrentara em sua sala de aula, questionou os pressupostos teóricos em que acreditava. Esta professora chegou a mencionar que seus estudos – lembrando que é doutora em educação – talvez não contribuíssem para a sua prática profissional.

As dificuldades de avaliar os alunos, de lidar com as diferenças cognitivas e culturais e de organizar o seu trabalho pedagógico também são apontadas pela literatura e corroboradas pelos dados dos estudos selecionados. O professor iniciante não tem uma visão global do seu trabalho e dedica tempo maior a tarefas de planejamento do ensino, por exemplo. No que se refere ao planejamento, encontramos situações destoantes. Para Angotti (1998), que pesquisou professores atuantes na educação infantil, ele parece ser algo de pouca importância. Por sua vez, alguns dos estudos selecionados, como, por exemplo, Will (2004) constataram que o novato atribui uma grande importância ao planejamento.

No que tange à elaboração do planejamento, Gauthier *et al.* (1998) consideram que ele é uma atividade importante para o professor em início de carreira, que o elabora de maneira diferente do professor experiente. O iniciante tende a gastar mais tempo que o experiente em sua elaboração e, ainda, o organiza a curto prazo, ou seja, por aula, enquanto, o experiente o faz a longo prazo e de maneira flexível. Esta rigidez do planejamento foi verificada também por Lima (1996), ao pesquisar o processo de aprendizagem profissional da docência de futuras professoras. De acordo com ela, as alunas percebiam a relação entre planejamento e execução como algo rígido, devendo prender-se ao pré-estabelecido. Tal fato também foi constatado no estudo de Will (*op. cit.*). As professoras pesquisadas tinham a concepção de que o planejamento já tem os seus conteúdos pré-estabelecidos e o cumprimento cabal dele é o atestado de sua competência.

A ajuda dos pares também apareceu nos resultados dos estudos. Nos estudos de Rocha (2004) e Monteiro (2004) o apoio que os professores mais experientes oferecem ao novato parece constituir um dos aspectos da descoberta e, portanto, da permanência na profissão. Como fora apontado por Monteiro (*Ibid.*), os pares funcionam como agentes de provocação de um sentimento de inquietação e busca constante. A este respeito, Lima (2004) considera que:

Aprende-se com os formadores e aprende-se com os pares sim [...] As professoras iniciantes disseram aprender com seus pares, mas por iniciativa própria, já que, paralelamente a essa revelação, também denunciam a solidão que caracteriza a profissão docente hoje, o que parece não ter sido verdade em outros tempos[...] (LIMA, 2004, p. 12).

Nossas pesquisas correlatas corroboram o excerto de Lima, ao mostrarem a importância dos pares neste momento inicial. Em alguns dos trabalhos selecionados, os

pares mais experientes funcionam como modelos e referências para a elaboração do processo reflexivo. Contudo, o estudo de Guarnieri (1997), bem como sua tese (GUARNIERI, 1996) – pesquisa correlata ao nosso trabalho – mostram que o professor experiente também pode apresentar-se como uma figura negativa. A professora participante da pesquisa de Guarnieri (1997) mencionou que se sentia, em determinados momentos, presa à avaliação que as professoras mais experientes faziam de seu trabalho e, freqüentemente, se sentia confusa por não concordar com a maneira pela qual tratavam os alunos. Em suma, como ficou assinalado pelos trabalhos, não podemos generalizar e afirmar que todos os professores experientes funcionaram como figuras positivas. Neste sentido, Conti (2003) sugere-nos, que é necessário analisar as relações sociais e interpessoais que os professores iniciantes estabelecem dentro de um contexto de tensões e limites controláveis. É necessário considerar, nestes dois âmbitos de relações, o contexto de cada professor, pois a história pessoal de cada um, sua condição de gênero, de idade, de etnia, entre outros, são fatores de grande peso nesse processo.

Ainda em confronto com a literatura, encontramos em Marcelo García (1999) outra afirmação corroborada pelos trabalhos. O professor iniciante tem dificuldade de fazer a transposição dos conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação inicial. Para Guarnieri (*op. cit.*) e Gama e Gurgel (2001), essa dificuldade pode gerar no professor uma sensação de construir uma postura profissional diferente da idealizada. No caso de Guarnieri, a professora ansiava ser construtivista, mas em sua prática via-se como tradicional. Já para os professores de Gama e Gurgel, parece ser impossível conciliar o “ser rigoroso e o ser bonzinho”.

Neste sentido, Marcelo García (*op. cit.*) e os dados de alguns trabalhos, como os mencionado anteriormente, legitimam que: nesta fase inicial da carreira, o principiante tende a rejeitar a sua formação inicial, fazendo uma avaliação negativa dela. Com o passar do tempo, ou nas palavras de Tardif (2002), com o fenômeno de evolução na carreira, o professor passa a adquirir confiança em si e a retomar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Entretanto, não podemos afirmar que essa rejeição à formação inicial atinja a todos os professores da mesma maneira, pois no caso de Monteiro (2004), ela apareceu como o principal suporte para a construção de sua prática pedagógica, por ter-lhe causado a busca constante pelo conhecimento.

É importante salientar ainda que estas características e sentimentos do início da docência, como lembram Veenman (1988) e Tardif (2002), não atingem a todos os professores com a mesma intensidade. Há aqueles que viverão esse início de profissão

de maneira menos traumática e, talvez, nem serão acometidos pelo choque da realidade e pelo sentimento de sobrevivência. Concordamos com Marcelo García (1999), quando diz que esta sensação de início pode ser vivida a cada troca de série, unidade escolar, sistema ou nível de ensino. Cada nova situação implica novas aprendizagens, nova socialização e novas adaptações. O professor deve desenvolver novas habilidades e destrezas em um contexto ainda não familiar. Neste sentido, as pesquisas de Guimarães (2003) e Guimarães e Sousa (2004) ilustram esta situação ao analisar não somente o iniciante na carreira, mas também o novato na rede de ensino.

Retomamos aqui o trabalho de Will (2004) e suas considerações acerca da comparação que os professores estabelecem entre as diferentes realidades em que atuam. De acordo com a autora, essa comparação toma como base as condições sócio-econômicas e culturais dos alunos, sendo marcada, também, pelas condições de trabalho. Ela descreve as *boas realidades* como aquelas em que os alunos apresentam um bom nível cultural e econômico e não têm grandes dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, as *piores realidades* são, grosso modo, configuradas por histórias de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem.

Talvez devido aos limites do trabalho, a autora não nos forneceu subsídios para entendermos com que objetivos a pesquisa solicitou a comparação entre as realidades. Entretanto, da forma como se apresenta, o trabalho de Will (*Ibid.*) pode sugerir algumas questões, tais como: retomando o estudo de Monteiro (*Ibid.*) e sua tese (Monteiro Vieira, 2002), caberia indagar se em Will (*op. cit.*) haveria diferenças entre uma escola de pobre e uma escola para pobre. Ainda: estaria ela pressupondo que a convivência com os alunos das “piores realidades” pode *contaminar o professor com a pobreza que emburrece*? Em caso afirmativo, como ficaria o papel do educador na luta por uma educação de melhor qualidade, no anseio de uma igual à desejada para seus filhos (ZEICHNER, 2003)? A pobreza, no caso dos resultados apresentados por Will (*op. cit.*), seria considerada determinante e não condicionante?

É importante salientar, como o fazem Marcelo García (*op. cit.*) e Tardif (*op. cit.*), por exemplo, que não se pode esperar o mesmo desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores que atuam em diferentes realidades e, até mesmo, em diferentes escolas dentro uma mesma realidade. Contudo, essa diferença contextual não quer dizer que o processo de aprendizagem profissional fica comprometido, uma vez que ele se dá em condições diferentes. Aprender a ser professor nas “boas realidades”, encontrando condições privilegiadas de trabalho é bom e seria a situação idealizada

pelos professores. Agora, vivendo um país com desigual distribuição de renda e condições de acesso aos bens materiais e culturais, entre outros, a atuação dos professores nas “piores realidades”, se vista não somente pelo prisma da comparação, pode levar a pensar nas possibilidades e potencialidades da atuação de um profissional que vise à produção e ao desenvolvimento da autonomia de seus educandos e, conseqüentemente, de sua própria. Como lembra Freire (2005), não há docência sem discência, portanto, a luta por melhores condições educacionais leva o professor a construir sua autonomia profissional concomitante a autonomia dos educandos.

Os dados de Will (2004) fazem lembrar, também, o que fora constatado nos trabalhos de Lequerica (1983) e Freitas (2000): a escola pauta seu funcionamento pela ideologia dominante. O padrão de aprendizagem está relacionado, de acordo com as autoras, ao nível dos alunos pertencentes às classes privilegiadas e quem não o atinge está excluído. Deste modo, os dados de Will (*op. cit.*) fazem pensar em outro questionamento elaborado por Freitas (*op. cit.*) e relacionado ao que fora apresentado no parágrafo anterior: será que essa comparação das diferentes realidades, ao invés de configurar-se como possibilidade de superação das condições adversas, tanto de alunos, quanto de professores, não acaba funcionando como meio de exclusão social? Nas palavras de Zeichner (2003), os professores estigmatizam os alunos e não lhes dão atividades complexas por julgarem que eles não serão capazes de desenvolvê-las. A escola deixa de ser um meio de inclusão e promoção social para ser um veículo de segregação social, negando aos menos favorecidos o acesso ao conhecimento “mais complexo”.

Tal como se apresentam, os dados do trabalho de Will (*op. cit.*) correm o risco de fazer entender que em realidades consideradas “piores” nada há que se possa fazer. Ou, como diz Cortella (1998), parece haver a mentalidade do **porque aqui é assim** e cabe a alunos e professores o papel de simples aceitação dessa “pior realidade”, uma vez que ela é dada e imutável.

Após apresentar e discutir estes dados sobre as características do período inicial da profissão docente, ficam alguns questionamentos:

Será que o início da docência precisa ser marcado por tantas dificuldades e adversidades? Como alerta Lima (2004), não é justo o professor responsabilizar-se **sozinho** pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. O que as escolas e os órgãos gestores podem fazer para atenuar esse início de carreira? Neste sentido, Lima

(no prelo) assinala a importância de as escolas criarem políticas institucionais de apoio e desenvolvimento profissional aos professores iniciantes.

3.3 – SABERES DOCENTES

Olhando para os resultados dos trabalhos, a importância, como mostrado anteriormente, deste período inicial da profissão docente para a construção dos saberes profissionais pode ser verificada. De acordo com a literatura, este é o momento privilegiado para a constituição dos saberes que servirão de base à prática pedagógica ao longo da carreira. É importante salientar, todavia, que nem todos os resultados faziam menção explícita ao tema dos saberes docentes, mas poderiam ser identificados como fazendo alguma alusão a essa temática.

Neste sentido, no que se refere aos saberes pessoais dos professores, aqueles oriundos da família, ambiente de vida, entre outros, Gama e Gurgel (2001) constataram que os primeiros grupos sociais, com destaque para a família, contribuem para as ações e papéis sociais futuros. As autoras alegam que a infância, atrelada à escolarização básica, contribui para as primeiras impressões da relação entre professor e aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Para Nunes (2002a), a família assume um papel destacado na socialização docente. Em seus dados, o autor constatou o que chama de contradição: de um lado, a família de origem tenta encaminhar os filhos para profissões distintas do magistério; de outro, há os modelos docentes nessas famílias, pois, em alguns casos, os pais ou irmãos são professores e, conseqüentemente, os filhos têm contato com as experiências de ensinar desde cedo. Cunha *et al.* (2002) verificaram, ao analisar a influência da formação profissional na constituição dos saberes, que a família tem um forte papel na escolha da carreira profissional, uma vez que pode despertar nos futuros professores o interesse por determinadas áreas do conhecimento. Contudo, os autores, em seguida, argumentam que essa relação entre a família e a escolha profissional não é tão harmônica quanto parece, pois os futuros professores deparar-se-ão com a diferença entre aquilo que fora idealizado no seio familiar e a realidade. Como esta categoria de saberes não se circunscreve ao ambiente familiar, mas também abarca as experiências educativas, no sentido lato do termo, Cunha *et al.* (2002) constataram que a profissão de professor aparece como objeto das brincadeiras de infância, e isso pode, também, ser verificado em minha história de vida, conforme relatado na introdução. E, ainda, mostram que outras experiências não formais de escolarização

também contribuem para o processo de constituição dos saberes docentes. Neste caso, como exemplo, os autores mencionam as experiências como a catequese, por exemplo.

Ao levantar os dados referentes aos saberes provenientes da formação escolar prévia, Nunes (2002) explicita que as experiências vividas durante essa etapa da escolarização representam um forte impacto no processo de socialização dos professores. De acordo com autor, é na escolarização prévia que os futuros professores constroem seus modelos de atitudes e valores do ser professor.

No que se refere aos saberes provenientes da formação profissional, Guarnieri (1997) apresenta que, ainda que de forma precária e fragmentada, devido à sua atual configuração, a formação básica oferece conhecimentos que permitem ao novato analisar o contexto escolar no qual se insere sua prática, e, também, situações de sala de aula. A autora constata ainda, que os iniciantes saem dos cursos de formação inicial com procedimentos, valores, hábitos e normas referentes à profissão docente que o tornam capaz de começar a atuar. Por sua vez, Monteiro (2004), em consonância com Guarnieri, defende que a formação básica é o principal suporte para esse começo de carreira, uma vez que fornece os conhecimentos pedagógicos especializados, que ajudarão o professor nesse momento inicial. Já Cunha *et al.* (2002) indicam que uma importante contribuição dos cursos de formação inicial, no processo de construção dos saberes docentes, parece estar na possibilidade de inserção dos alunos, desde o primeiro momento do curso, no ambiente escolar, por meio das práticas de ensino. Como os autores mostram, tal experiência parece ser importante para a aquisição e construção dos saberes profissionais.

Há resultados que sinalizam alertas feitos aos cursos de formação inicial. Parece haver a confluência de afirmações sobre a ausência de relação entre teoria e prática. No trabalho de Rocha (2004), a entrevistada argumenta que não consegue seguir suas convicções por não perceber relações entre a teoria e a prática. Essa ausência de relação não lhe permitia efetuar a transposição de suas convicções teóricas para o interior da sala de aula. Por sua vez, Cunha *et al.* (*op. cit.*) explicitam que, entre os entrevistados que cursaram licenciatura, houve um forte sentimento de insatisfação, pois tal curso não tem como fio condutor os processos educativos, e sim, uma preocupação formal com o campo científico. Os autores acrescentam que, nos casos em que a formação inicial apareceu como carro chefe da prática profissional, os entrevistados referiam-se aos seus cursos de pós-graduação. Para os autores, aí está a base de todo o saber da formação profissional de seus entrevistados, pois, de acordo com os depoimentos, foram os cursos

de mestrado e doutorado que forneceram fundamentos para a atuação docente. Todavia, esse mérito não foi constatado em Rocha (2004), pois a professora entrevistada acabou aderindo a pressupostos teóricos que não acreditava por ter dificuldade de aplicar seus conhecimentos à prática. Nestes dois estudos cabe uma ressalva: talvez o mérito atribuído aos cursos de pós-graduação possa ser explicado pelo nível de ensino dos sujeitos pesquisados. No caso de Cunha *et al.* (2002), foram professores do ensino superior e, em Rocha (*op. cit.*), encontramos a análise da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cota (1998) elabora considerações sobre duas espécies de formação. De acordo com a autora, há professores que “se formam” em situações precárias, não conseguindo articular conhecimentos teóricos e práticos, e, tampouco, desenvolver uma visão crítica sobre a sua prática. Por outro lado, a autora constata que os professores que “se formam” em situações propícias concebem teoria e prática como elementos integrados, conseguem enfrentar os problemas cotidianos e estabelecer um fio condutor à sua prática.

Por fim, nesta categoria de saberes, Nunes (2002) verificou que as experiências e imagens que os alunos selecionam sobre como deve ser um professor são elaboradas antes da formação inicial, e esta, por sua vez, acaba por legitimar as escolhas dos alunos.

No que se refere aos saberes oriundos do livro didático e/ou programas escolares, somente Cunha *et al.* (*op. cit.*) trazem dados. Para os autores, ao apresentarem os depoimentos de seus entrevistados acerca desta fonte de saberes, os professores não vêem os livros como fontes de saberes, mas sim, como uma fonte de consulta e um complemento didático da aula. Os professores utilizam-no para a construção de uma base crítica do conhecimento, vendo, na problematização dos conteúdos, a principal fonte construtora dos seus saberes.

Ao analisar os aspectos sobre os saberes provenientes das experiências profissionais, a confluência em torno da concepção de ser este o lugar privilegiado de formação dos professores é verificada. Aparece com força a importância atribuída à experiência profissional ou à prática. Cunha *et al.* (*op. cit.*) explicitam que os seus professores vêem o espaço profissional como um importante elemento para a construção dos saberes. Já Scolari e Giordani (2004), ao trabalharem com os depoimentos de professores universitários que conciliam a docência com a profissão liberal, verificaram que estes profissionais valorizam, muito mais, os saberes adquiridos em sua carreira de

profissional liberal, fazendo com que a sua prática seja uma consequência de sua atuação profissional. Como as autoras mostram, estes professores, por serem profissionais liberais, atribuem um grande valor aos saberes provenientes da prática profissional.

A importância dos alunos, pares e gestores, na constituição dos saberes profissionais, apareceu com força nos trabalhos. No que se refere aos alunos, Nunes (2002a) afirma que eles são uma poderosa influência na socialização dos professores. E o estabelecimento de uma relação afetiva com os alunos parece ser um forte indicativo de êxito na atividade docente. Monteiro (2004), em seu auto-estudo, mostra o importante papel exercido pelos alunos para o seu processo de aprendizagem profissional. Em um momento no qual estava imersa em dificuldades, os alunos foram os sinalizadores dos pontos nos quais ela deveria aprimorar-se, ou seja, foram os alunos que apontaram os caminhos a serem trilhados. Mas, esta sinalização não ocorreu de maneira espontânea, posto que ela ouviu uma conversa entre seus alunos, sinalizando que com ela “tudo estava certo”. A seguir, a autora continua, que tal sinalização do aluno repercutiu positivamente em seu trabalho. Cunha *et al.* (2002) explicitam que os professores atribuem grande importância às relações interpessoais no ambiente de trabalho, com especial destaque para a relação professor-aluno.

No que tange ao papel dos pares e demais companheiros de profissão, Monteiro (*op. cit.*) argumenta que aprendeu a ser professora, no início da carreira, com os pares, comunidade, alunos, estagiários, entre outros. Já para Cunha *et al.* (*op. cit.*) a relação com colegas também apareceu como fonte inspiradora de saberes nos depoimentos dos entrevistados. Ferenc e Mizukami (2004), ao analisarem o início de carreira de um professor universitário, averiguaram o papel destacado que os pares têm na carreira desse profissional. De acordo com elas, são eles, os pares, os responsáveis pela socialização e pela avaliação do trabalho pedagógico. Contudo, divergindo do que fora apontado pelos três trabalhos mencionados, Dorneles e Nascimento (2002) explicitam que as relações dos professores iniciantes com os mais experientes aparece como uma dificuldade a ser enfrentada no âmbito do contexto escolar. Para as autoras, além de todas as atividades burocráticas que têm de ser desenvolvidas pelos iniciantes, amiúde, os colegas mais experientes aparecem como um complicador ao trabalho do professor iniciante. Por fim, neste aspecto, Guimarães e Sousa (2004), ao analisarem a situação do professor novo da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, aventaram a hipótese da importância dos pares mais experientes para esses profissionais recém-ingressos na

profissão ou na rede de ensino. Contudo, de acordo com eles, essa hipótese não se confirmou com a força esperada.

Também há dados que revelam as aprendizagens às quais os professores iniciantes estão submetidos. Nunes (2002a) apresenta três modelos de aprendizagem nesta fase da carreira. Para o autor, há a aprendizagem por observação ou modelo: os professores observam os colegas mais experientes, tentando seguir sua postura, pois eles são vistos como detentores de maior conhecimento e experiência sobre o magistério. Para o autor, esta forma de aprendizagem dá-se de forma inconsciente. O autor constatou ainda que, ao ganhar confiança em seu trabalho, o iniciante passa para a aprendizagem dialógica: o novato passa a ver-se como estando em igualdade de condições com seus pares, e, então, troca metodologias, experiências, num caráter dialético. Os professores influenciam-se mutuamente. Há, ainda, de acordo com o autor, a aprendizagem por ensaio-e-erro na qual o professor faz testes em sua prática, apostando em novas metodologias. Apontando para esse processo de aprendizagem por ensaio-e-erro, Fernandes e Ribeiro (2000) indicam que a prática profissional é, sobremaneira, um lugar de intensas aprendizagens ocorridas muito mais por ensaios-e-erros que por opções conscientes dos professores.

Outro resultado aparece na vinculação entre os conhecimentos científicos e conhecimentos práticos. Neste sentido, Guarnieri (1997) advoga que a experiência em sala de aula é desencadeadora da relação dos conhecimentos da formação com os conhecimentos do ambiente escolar. Em outro momento, a autora explicita que esses dois tipos de conhecimentos fundem-se na prática profissional, não sendo possível definir quais são provenientes da formação e quais da prática. Para ela, tal fusão é feita individualmente. Contudo, alerta que ela não ocorre naturalmente, sendo uma consequência das situações vivenciadas em sala de aula, que solicitam tal fusão.

Aparece nos trabalhos, ainda, a questão da avaliação que os professores fazem dos cursos de formação inicial, quando estão atuando no efetivo exercício do magistério. Para Guarnieri (*Ibid.*), essa avaliação ocorre quando os professores defrontam-se com as dificuldades da prática e percebem a fragmentação dos cursos de formação básica. Já para Monteiro (2004), a formação inicial é o alicerce para o aprender a ser professora. De acordo com ela, é a formação básica que oferece subsídios para a busca de estratégias que garantam a continuidade da aprendizagem profissional e, também, favoreçam a aprendizagem dos alunos. Por fim, Guarnieri (2000), em outro trabalho, considera que a avaliação da aprendizagem profissional ocorre num processo

no qual os professores avaliam a formação básica em função dos conhecimentos acadêmicos coadunados aos conhecimentos da prática escolar.

Monteiro (2004) explicita que a experiência também funciona como um ponto de desestabilização de certezas. Em seu primeiro ano de atuação profissional, a autora conta que possuía certezas sobre o processo de alfabetização, mas que, em seu segundo ano, essas certezas foram desestabilizadas, pois não conseguia alfabetizar todos os alunos.

Um último aspecto diz respeito às dificuldades dos professores com o trabalho envolvendo determinados componentes curriculares. Monteiro (*Ibid.*), em seu auto-estudo, assume que privilegiava o ensino da Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, o processo de alfabetização, pois, além do reconhecido valor desse componente curricular frente aos outros, a autora assume a sua inabilidade em lidar com a Matemática, por exemplo. Neste sentido, indo ao encontro de tal constatação, Nono e Mizukami (2004), ao trabalharem com casos de ensino e suas potencialidades para a formação de professores, identificaram que as professoras apresentam lacunas no conhecimento da Matemática, que, conseqüentemente, apresenta desdobramentos em suas práticas, uma vez que elas possuem dificuldades de interpretação dos enunciados matemáticos e não dispõem de alguns conhecimentos básicos, tendo, por conseguinte, dificuldades em ensinar os seus alunos.

Ao analisar os dados apresentados pelos estudos selecionados e cotejá-los com a literatura que nos serve de base nesta temática, constatamos a importância das trajetórias pessoal e pré-profissional para a constituição dos saberes docentes. Como apareceu nos trabalhos de Gama e Gurgel (2001), Cunha *et al.* (2002) e Nunes (2002a), a família é um importante meio de influência nos saberes docentes, seja para incentivar a busca pela profissão, ou pela indicação de outros caminhos que não o da docência. A influência dos filhos que têm professores em suas famílias parece ser ainda mais forte, como indicam Gama e Gurgel (*op. cit.*). Ainda, como lembram Cunha *et al.* (*op. cit.*), essa relação pode também ser uma causadora do choque da realidade, pois no seio familiar os futuros professores idealizam sua carreira, mas a realidade tende a não corresponder a esse projeto. As brincadeiras de infância, como o brincar de escolinha, por exemplo, também influenciam neste processo de construção dos saberes docentes.

Acerca desta influência do ambiente familiar e de escolarização prévia à formação inicial, Tardif (2002) elucida:

(...) tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2002, p. 69).

Outro importante aspecto a respeito destes saberes apareceu nos trabalhos de Nunes (2002a,b) e é alertado por Tardif (*op. cit.*). De acordo com este autor, freqüentemente os alunos passam pela formação inicial sem que haja uma modificação substancial de suas crenças anteriormente estabelecidas. Os estudos de Nunes chegam a constatar que os cursos de formação inicial servem, muitas vezes, para legitimar estas crenças. São elas que os professores acionam nas situações de ensino marcadas pelo contexto da urgência de decisão. Para Tardif (*op. cit.*), uma parte significativa da competência profissional do professor está ancorada na história de vida dele. Os hábitos práticos e as rotinas de ação do professor fundem-se à história de vida, crenças e representações elaboradas nesta fase prévia.

Contudo, o problema não está em admitir que parte de nossa competência profissional provenha de nossa história de vida. O problema é quando julgamos que toda a identidade profissional já se constituiu antes de nossa formação, isto é, quando pensamos que o ser professor deve-se ao que fora aprendido no ambiente familiar.

Neste sentido, Tardif (*Ibid.*) alerta:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria 'personalidade' ou à sua 'arte', parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente 'natural' ou 'inata', mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (TARDIF, 2002, p. 78).

Ademais, cabe, ainda, argumentar qual seria o papel dos cursos de formação inicial para romper estas crenças, ou então propiciar uma reflexão crítica sobre elas. Ao tratar a questão da constituição do eu profissional como modelada ao longo da história de vida e da socialização, será que não se transforma o professor em refém dessa história? Será que esses aspectos são determinantes e atingem a todos da mesma maneira? Os saberes docentes são estanques e podem ser construídos sempre por meio das mesmas fontes? Em que medida, como Tardif (2002) advoga e que fora corroborado, por exemplo, nos trabalhos de Nunes (2002a,b), os nossos cursos têm servido para perpetuar tais crenças? Quais são os conhecimentos transmitidos neles?

Será que os nossos cursos estão centrando o foco somente nos aspectos cognitivos – não que não sejam importantes – e esquecendo de trabalhar com algo que, a nosso ver, é prévio a essa transmissão de conteúdos, que é o trabalho com as mentalidades, o desarraigar crenças e certezas? Será que os nossos cursos têm conseguido tornar incertas as nossas mais seguras convicções? De que maneira eles têm atuado na conscientização crítica e política do professor, dando ênfase à capacidade de escolher e de ir além dos condicionantes sociais, culturais, políticos, entre outros?

Além do estabelecimento dessas crenças que marcam a identidade profissional, Nunes (2002a,b) constatou que é nesta fase que surgem os mestres modelos. A este respeito, Freire (2005) considera que, seja qual for a característica do professor – autoritário, competente, sério, irresponsável, incompetente, amoroso, entre outras – nenhum deles passa sem deixar suas marcas nos alunos. É nestas relações que o indivíduo vai se tornando professor, que elege os seus modelos e anti-modelos.

No que se refere a isso, Ronca (2005) argumenta que não é possível pensar a relação entre o mestre-modelo e o educando somente sob a égide da imitação e da impossibilidade de ir além dos modelos vivenciados. Não se estabelece uma simples relação de cópia, imitação, mas, sobretudo de autoria.

Ao discutir este tema do mestre modelo, tomando como base a relação entre Van Gogh e seu mestre Millet, Ronca (*Ibid.*) explicita que não existe a educação sem a participação dos modelos, modelos estes que se configuram como fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação, superando a perspectiva de mera cópia. O fato de um aluno reproduzir a postura do professor idealizado, do mestre, do mito, marca-se por um constante processo de desconstrução e reconstrução. De acordo com a autora, o discípulo desconstrói os modelos selecionados e reconstrói novos modelos pessoais, tornando o seu fazer pedagógico um ato de criação, de autoria. Neste sentido, atentando para a atitude do discípulo face ao mestre, argumenta a autora:

Em alguns momentos, parece apenas reproduzir o vivido, mas logo em seguida percebe-se que, ao reproduzir, vai criativamente introduzindo elementos novos às suas reproduções e produções. Isso ocorre quando introduz algo novo diferente ao que era familiar, experimentando o caminho da construção da autonomia (RONCA, 2005, p. 145).

A imitação é, então, um ato de criação, no qual o discípulo desenvolve uma forma de apreciação das qualidades do mestre. Cunha (1994), ao analisar quem é e quais são as características do bom professor, aponta para a mesma direção de Ronca. Não é

qualquer prática que os alunos imitam; o mestre modelo é aquela pessoa admirada. E a relação estabelecida entre o mestre e o educando não se pauta, exclusivamente, nos aspectos cognitivos. Nesta relação, o discípulo incorpora os elementos que caracterizam os professores que se tornarão referências, marcando assim, sua capacidade de escolha e de conscientização crítica, tornando-se sujeito de seu percurso profissional.

Em suma, Ronca (2005) fornece-nos subsídios para se repensar a relação mestre-modelo e educando sob outras bases, que vão além da concepção de cópia acrítica e reprodutivista, concebendo o ato de imitação como um processo de recriação, marcado por constantes desconstruções e reconstruções.

No que se refere aos saberes provenientes da formação inicial dos professores, temos duas posições antagônicas. Em que pese todos os problemas dos cursos de formação inicial, os trabalhos de Guarnieri (1997) e Monteiro (2004) registram o importante papel que eles assumem para o começar a ensinar. Assim, vemos que a afirmação de Zeichner (*apud* Mizukami *et al.*, 2002) é fortemente corroborada. Não obstante a qualidade do que possa ser feito nos cursos de formação inicial, eles podem, na melhor das hipóteses, preparar os futuros professores para começarem a atuar, servindo como um importante suporte para a constituição da prática pedagógica. Contudo, no trabalho de Cunha *et al.* (2002), os professores entrevistados manifestaram forte insatisfação com os cursos de licenciatura, creditando à pós-graduação os méritos pela colaboração à prática profissional. O que levaria tais professores a terem tal insatisfação com relação a esses cursos? Será que não houve sequer contribuição para o começar a ensinar?

Afirmar que os cursos de pós-graduação detêm os méritos da prática profissional não parece ser unânime. No caso da professora analisada por Rocha (2004), que já possuía o título de Doutora em Educação, a insatisfação com a formação também apareceu. A professora tinha dificuldade em estabelecer relações entre a teoria e a prática e isso impedia que suas convicções teóricas adentrassem a sua sala de aula.

Analisando essa problemática da formação inicial, Tardif (2002) parece apontar soluções para que ela se torne mais coesa e responda de maneira mais eficaz à realidade cotidiana. De acordo com o autor, os cursos de formação profissional precisam tornar-se mais sólidos intelectualmente e as escolas precisam transformar-se em lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores. É preciso ainda, como André (2003) advoga, entender que os cursos de formação inicial contribuem, sim, para

a prática profissional. Nem só a teoria e nem só a prática, mas um equilíbrio entre essas duas dimensões.

No que diz respeito aos saberes da experiência, os dados dos estudos selecionados nos mostram a importância atribuída a essa dimensão da profissão docente. O estudo de Cunha *et al.* (2002) está consoante às idéias de Tardif (2002) ao defender que o espaço profissional é um elemento importante na constituição dos saberes. Esta é a visão da epistemologia da prática. Para autores como Tardif (*op. cit.*), Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (2002), a prática é vista como uma forte produtora de conhecimentos.

Os dados apresentados pela pesquisa de Scolari e Giordani (2004) permitem-nos inferir que os saberes da experiência são os mais importantes para a constituição da prática profissional. Em que pesem as diferenças dos profissionais analisados – muitos, além da docência, exercem atividades como profissionais liberais, constatamos que a afirmação de Tardif (*op. cit.*) é fortemente legitimada. De acordo com o autor, os saberes da experiência constituem o fundamento da competência profissional do professor e, assim sendo, os modelos de excelência profissional são concebidos a partir desta modalidade de saberes. Outra justificativa para a importância atribuída a esses saberes, também explicitada por Tardif e corroborada por Scolari e Giordani (2004), está no fato de quanto menos utilizável for um saber, menos valor profissional ele parece ter. Daí acreditamos que pode ser explicado o peso dado a esses profissionais liberais para ministrarem disciplinas em determinadas carreiras do ensino superior.

Todavia, o problema está, a nosso ver, em se atribuir à prática em si e por si todo o valor formativo. Isso faz-nos remeter à discussão do conceito de reflexão. Como é possível falar-se em prática reflexiva, se o professor não dispõe de um cabedal teórico que o capacite a analisar determinadas situações que cerceiam e condicionam sua prática? Como desprezar as considerações de Pimenta (*op. cit.*), ao advogar que os primeiros saberes que os professores acionam durante sua prática estão se nutrindo de toda uma teoria subjetiva?

Não se pode desprezar a importância da prática profissional para a constituição da identidade docente. Como alerta Libâneo (2002) – que mencionamos antes – não dá para ignorar a contribuição da epistemologia da prática que colocou o professor em uma posição de destaque sem precedentes na história da educação brasileira. Contudo, não podemos incorrer no equívoco de pressupor que, como lembram Gauthier *et al.* (1998), para ser professor basta ter bom senso, intuição, experiência, entre outros.

Defendemos um necessário equilíbrio entre as dimensões que formam o profissional. A prática por si só não forma, embora cumpra um papel importante na constituição do ser professor. A teoria por si só também não forma, embora contribua para que o professor possa intelectualizar o seu trabalho, assumindo-o como uma tarefa que demanda uma reflexão crítica, imbuída de um caráter político emancipatório. É necessário recolocar a teoria e a prática nos lugares que lhes cabem, caminhando lado a lado, como sugerem Cota (1997) e Freire (2005).

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES DA ANPEd E DO ENDIPE

*[...]minha presença no mundo não é
a de quem a ele se adapta, mas a de
quem nele se insere. É a posição de
quem luta para não ser apenas objeto,
mas sujeito também da História.
(Paulo Freire)*

Neste capítulo, buscando responder à questão *O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?*, apresentaremos os aspectos que foram mais enfatizados, aqueles pouco explorados e aqueles que estão silenciados na pesquisa sobre o início da profissão docente, baseados nos 24 estudos que compõem nosso universo.

4.1 – ASPECTOS MAIS ENFATIZADOS

Neste item, explicitamos os aspectos que apareceram com maior frequência nos estudos selecionados. No que se refere às análises destes aspectos, buscamos entendê-los em três âmbitos. Nossa primeira preocupação foi com os temas que apareciam como ponto central de discussão, e neste sentido, por exemplo, os estudos sobre a socialização profissional e sobre os saberes docentes encaixaram-se nesse âmbito de nossa análise. Um segundo ponto era entender que tipos de estudos vêm sendo feitos para se compreender esse momento de transição do ser estudante para o ser professor. Um terceiro e último âmbito que nos chamou a atenção refere-se às contribuições indiretas que os trabalhos trazem a determinados temas. Neste aspecto, por exemplo, encontramos vários estudos que trazem subsídios para a compreensão do professor iniciante como um profissional prático reflexivo, sem que esteja, tal tema, no foco central de discussão dos trabalhos.

Focalizando os temas centrais de discussão dos trabalhos, o primeiro aspecto é a **socialização profissional**. Dos vinte e quatro estudos selecionados, seis apresentaram como tema central de estudo a questão da socialização profissional dos professores. Nunes (2002a,b), em ambos os estudos, analisou como esse processo ocorre com

professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Guimarães (2003) e Guimarães e Sousa (2004), também em ambos os estudos, analisaram como se socializam os professores novos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Neste caso, as pesquisas contaram, além de professores iniciantes na profissão, com professores que possuíam até três anos de carreira e estavam se iniciando na rede de ensino. Ferenc e Mizukami (2004), usando o recurso metodológico da história de vida, analisaram como ocorre esse processo de socialização com um professor iniciante no ensino superior. Ferreirinho (2004) elaborou sua pesquisa sobre práticas de socialização na carreira, tendo como sujeitos participantes duas professoras que estavam em seu segundo ano de atuação no magistério, duas que estavam com três e quatro anos de experiência e duas veteranas, com mais de dez anos de profissão, na condição de eventuais.

O que haveria de especial no estudo sobre esse processo de socialização e o início de carreira? Quais relações podem ser estabelecidas para uma melhor compreensão desse momento da carreira? Por que esta temática desperta tal interesse?

Outro aspecto com bastante ênfase são os **saberes docentes**. Tal tema parece despertar um grande interesse na compreensão do período de iniciação na profissão docente, talvez por ser neste momento que são elaborados os saberes que, de acordo com Tardif (2002), servirão de base à prática pedagógica futura. Neste sentido, Cunha *et al.* (2002), Araújo (2004) e Valençuela (2004) buscaram, resguardadas as especificidades de cada pesquisa, analisar como ocorre o processo de aquisição e construção desses saberes em professores iniciantes.

As **percepções, sentimentos e dilemas, bem como a caracterização das dificuldades que os novatos enfrentam** nesta fase da carreira também apareceram como temas de destaque. Gama e Gurgel (2001) buscaram pesquisar como os professores de matemática, iniciantes na profissão, percebem os sentimentos e os dilemas pelos quais passam. Castro (1998) investigou quais os diferentes fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica de professores iniciantes e de que maneira eles percebem seus acertos e desacertos. Por sua vez, Moreno (2004) abordou o processo de inserção e socialização profissional de professores iniciantes a partir das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, Dorneles e Nascimento (2002) focalizaram, por meio das percepções de seus professores investigados, quais são os fatores determinantes das dificuldades vivenciadas no primeiro ano de docência.

No que tange ao nosso segundo âmbito, os tipos de estudos realizados, percebemos a preponderância das **análises de depoimentos e da prática pedagógica**.

As análises de depoimentos, em geral, são estudos que apresentam preocupação em identificar e analisar as percepções, sentimentos e dificuldades que os professores principiantes enfrentam. Por meio deste tipo de estudo, verificamos focos que vão desde as impressões que os professores têm sobre as dificuldades que enfrentam (GAMA E GURGEL, 2001) até o processo de aquisição dos saberes docentes, ou seja, como eles percebem a aquisição destes saberes (VALENÇUELA, 2002). A análise da prática pedagógica dos professores iniciantes também apareceu com destaque (ANGOTTI, 2000, ARAÚJO, 2004; ROCHA, 2004). Em geral, caracterizam-se por estudos que aglutinam vários procedimentos para a coleta e análise dos dados. Em Angotti (2000) encontramos instrumentos, como, por exemplo, questionários, diários de vida e observação participante, para investigar como se estruturou o pensamento de professoras debutantes na Educação Infantil em seus primeiros seis meses de efetivo exercício. No trabalho de Araújo (*op. cit.*), o objetivo era o de compreender como os professores da educação superior, que não possuíam formação pedagógica, construíram os saberes práticos em suas primeiras experiências em sala de aula. Para tanto, utilizou procedimentos como entrevistas e observação. Por fim, Rocha (*op. cit.*), ao analisar a construção do início da docência de uma professora Doutora em Educação, utilizou diário escrito e entrevista.

O que pode ser notado, pelo panorama acima delineado, é que os estudos de percepção, sentimentos e dilemas, socialização profissional e construção dos saberes docentes, marcados por análises de prática pedagógica e de depoimento configuram-se, em geral, como as pesquisas que trazem dados para a compreensão do assim chamado “choque da realidade” e dos sentimentos de sobrevivência e descoberta. Os outros estudos que não se encaixam neste panorama sinalizam contribuições nesta seara, mas os que apontamos trazem contribuições mais incisivas para se compreender quais são as características do período inicial da profissão docente e, ainda, de que forma os novatos na profissão lidam com suas dificuldades e como percebem esse período, que, em geral, é marcado por dificuldades e aprendizagens intensas. Estes sentimentos são trazidos por autores como Tardif (2002), Marcelo García (1999), Veenman (1988), Huberman (1995), entre outros, como peculiares ao início da profissão ou à iniciação em outro nível de ensino, rede ou unidade escolar.

O nosso terceiro âmbito – temas não centrais – apresenta como ponto de maior destaque **os modelos de formação de professores**. O que notamos, nos resultados dos trabalhos, é o entendimento do professor iniciante como um profissional prático

reflexivo, estando presente em sete estudos (GUARNIERI, 1997; GAMA E GURGEL, 2001; NUNES 2002 a,b; FERREIRA E REALI, 2004; NONO E MIZUKAMI, 2004; SCOLARI E GIORDANI, 2004).

Em que pesem as diferenças e especificidades de cada estudo, notamos que há uma convergência em torno do paradigma de formação de professores capitaneado, na década de 1980, pelo americano Donald Schön. Os resultados parecem sugerir que os professores iniciantes precisam de referências para elaborar os seus processos reflexivos. Tais referências podem ser os professores mais experientes (Gama e Gurgel, *op. cit.*) ou programas de acompanhamento e formação de professores (Ferreira e Reali, *op. cit.*; Nono e Mizukami, *op. cit.*).

Embora apontem para esse paradigma, alguns estudos atentam para dimensões que não podem ser esquecidas na elaboração desse processo reflexivo. Neste aspecto, há indícios que apontam para as dificuldades que os iniciantes apresentam de analisar sua prática de maneira mais global e ampla. Essa dificuldade, a nosso ver, não se restringe aos professores em início de carreira, pois, como sugere Contreras (2002), os professores, em geral, não conseguem identificar os aspectos estruturais aos quais estão limitados, não se vêem como reféns de um contexto mais amplo que impede a análise e elaboração de processos reflexivos com fins políticos emancipatórios. O autor acrescenta, ainda, que os professores só conseguem analisar as situações de ensino tendo em vista o contexto mais imediato de sua atuação:

Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola... Visto que a forma pela qual se encontra definido seu trabalho os isola da análise sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, não é fácil para eles considerar, na explicação dos problemas e insatisfações que vivenciam, as condições estruturais do ensino, que se mantêm inquestionáveis ou nem sequer são pensadas como fatores que possam ser explicados. (CONTRERAS, 2002, p. 155).

Silveira (2002), neste sentido, corrobora Contreras (*op. cit.*) quando afirma que os professores não são culpados pelo fracasso escolar e, tampouco, seus promotores. O fracasso é consequência de múltiplos fatores e o professor é apenas um deles. Todavia, a autora considera que não basta ao professor reconhecer as dificuldades mais amplas nas quais desenvolve sua prática e utilizá-las como justificativa para o não ensinar. De acordo com ela, o maior conhecimento produzido pelo professor está no *terreno do não*.

O professor deve ser capaz de criar alternativas para enfrentar os problemas e, mesmo não existindo condições favoráveis, conscientizar-se de que é capaz de fazer escolhas e tentar modificar alguma coisa, como sugere Freire (2005).

Esse processo de reflexão apontado pelos estudos selecionados não parece sinalizar para a capacidade que os professores podem ter para analisar as suas experiências como estando condicionada por fatores estruturais ou suas mentalidades como dependentes de um contexto cultural. Como sugere o autor, é necessário que haja reflexões que transcendam os limites da sala de aula e coloquem em questão as estruturas nas quais os professores inscrevem suas análises. E, neste sentido, encontramos em Monteiro (2004) dados que convergem para uma concepção de reflexão próxima à que advogamos. A autora explicita, em seu auto-estudo, que precisava refletir sobre assuntos não tão imediatos, assuntos que não se restringiam a sala de aula e solicitavam tempo para refletir. Assim, parece haver consonância com a proposta de Contreras (op. cit.) de que a reflexão não pode se reduzir aos problemas mais imediatos da sala de aula ou ao que a vida cotidiana impõe aos professores, sem que isso implique questionar as bases sobre as quais o professor sustenta seu ensino.

Enfim, como o próprio autor alerta, o modelo idealizado por Schön, por ter em sua base um ideal pensado a profissionais que desenvolvem práticas individuais, pode causar nos professores o isolamento e a individualização. Reduz-se a reflexão a processos meramente individuais e psicológicos, como se cada professor fosse responsável, por si e em si, por construir o seu desenvolvimento profissional.

4.2 – ASPECTOS POUCO ENFATIZADOS

No confronto dos resultados apresentados pelos trabalhos com suas características verificamos alguns aspectos que foram pouco enfatizados. Embora contemos com um universo reduzido de pesquisas sobre o início da docência se comparado ao número total de trabalhos apresentados em ambos os eventos – cerca de 0,3% do total -, constatamos que três temas apareceram de maneira incipiente.

Neste sentido, um primeiro aspecto que destacamos refere-se às **relações estabelecidas entre a formação inicial e o início de carreira**. Alguns estudos (GUARNIERI, 1997; GAMA E GURGEL, 2001 e MONTEIRO, 2004) trazem contribuições para se entender essa relação, mas não se debruçaram, especificamente, sobre esse tema. Guarnieri (op. cit.) considera que os cursos de formação inicial

propiciam ao professor iniciante as ferramentas necessárias para que ele comece a sua atuação. Com o passar do tempo, ele consegue estabelecer elos que o permitem avaliar a formação inicial recebida em função do seu contexto de atuação. Para Gama e Gurgel (*op. cit.*), os cursos de formação inicial têm preparado os futuros professores para “darem aulas” e não para receberem os diversos tipos de alunos. Por sua vez, Monteiro (*op. cit.*) advoga que a formação inicial foi o seu principal suporte para a constituição de sua prática profissional.

Além desses trabalhos, encontramos dois estudos que tocam diretamente neste assunto. Cota (1998), ao analisar as situações vividas pelas professoras nos cursos de formação inicial e o início de carreira, constatou que há professoras que “se formam” em condições precárias e outras em condições propícias. Por condições precárias, explicita a autora que são aqueles em que há um desencontro entre a teoria e a prática. As professoras que “se formam” nestas condições têm dificuldade de lidar com situações difíceis, como, por exemplo, orientações pedagógicas e novas propostas curriculares, e, ainda, de fazer opções críticas. Por outro lado, as condições propícias reportam-se à existência integrada da teoria com a prática. As professoras que se formam nestas condições enfrentam os problemas que se apresentam cotidianamente, tendo a crítica como fio condutor de sua prática.

Rocha (2004) focalizou de que forma uma Doutora em Educação, iniciante na profissão docente – percebia as contribuições de sua formação para a construção do seu processo de aprendizagem profissional da docência. Neste aspecto, verificou que a professora entrevistada tinha a sensação de estar começando “do zero”, pressupondo que seus anos de estudo e pesquisa não tivessem contribuído para o seu exercício profissional. A seguir, Rocha infere, em suas análises, que a instituição escolar ainda está ancorada nas diretrizes atribuídas em sua origem, precisando entrar em um momento de transformação, formando os professores para a mudança e a incerteza. Por fim, enfatiza que, na perspectiva da formação docente como um *continuum*, é necessário o estabelecimento de fios condutores que promovam as reflexões necessárias a constituição do aprender a ser professor.

O segundo aspecto pouco enfatizado diz respeito aos **tipos de aprendizagens** que o professor iniciante desenvolve neste momento da carreira. Nunes (2002a,b) é o único a trazer discussões neste campo. Focalizando o processo de socialização profissional, o autor constatou que o processo de aprender a ser professor é marcado por três formas de aprendizagem. A primeira, *a aprendizagem por observação ou modelo*, é

aquela que acontece por meio do contato do futuro professor com modelos durante a escolarização prévia até a formação inicial. Considera que ele, o professor, seria o resultado das aprendizagens vivenciadas durante a escolarização prévia, pois, uma formação inicial e um exercício da docência pautados no individualismo não teriam força para alterar estas orientações e idéias previamente constituídas.

Para Nunes, esta estratégia de aprendizagem pode ser utilizada de forma inconsciente, quando na infância e durante a escolarização prévia, ou consciente, quando já se é profissional, para se acercar do mundo profissional. Esta aprendizagem acontece durante toda a trajetória da socialização do professor, tanto no âmbito pessoal quanto no institucional. O autor conclui que, no início do magistério, quando a professora se encontra com a necessidade de demonstrar o mesmo desempenho de suas colegas mais experientes, elas identificam as suas companheiras como modelos de conhecimento e experiência. Neste sentido, além da aprendizagem por observação, desenvolvem a *aprendizagem dialógica*.

No que se refere à aprendizagem dialógica, Nunes explicita que ela ocorre sempre de modo consciente entre os membros do mesmo grupo social ou profissional. Nela, as professoras identificam-se como estando em um mesmo nível de conhecimento e experiência sobre o magistério com as quais compartilham, por meio do diálogo, informações, idéias, conhecimentos, normas e estratégias metodológicas. Nunes acrescenta, que quando já se encontram exercendo a docência, principalmente quando já contam com certa segurança no ambiente de trabalho, as professoras passam a modificar sua postura quanto às suas colegas professoras. Elas vão transformando a sua percepção inicial das colegas de profissão como modelos, em uma percepção enquanto pessoas com semelhante nível de conhecimento e experiência sobre o magistério.

A última estratégia de aprendizagem desenvolvida pelas professoras é a *aprendizagem por ensaio-e-erro*. De acordo com o autor, a professora vai testando, conscientemente, estes elementos com os alunos e os vai incorporando ao seu eu profissional face à obtenção de resultados favoráveis com a turma. Caso não consiga o êxito esperado, a professora tende a redefinir suas estratégias metodológicas e conhecimentos a fim de atingir os seus objetivos pedagógicos. Este tipo de aprendizagem é a maior responsável pelo processo de auto-avaliação como professora realizado pelas protagonistas desta investigação. O autor acrescenta que esta estratégia é utilizada para que as professoras possam averiguar se suas estratégias metodológicas estão condizentes com os seus alunos durante a docência.

Um terceiro aspecto pouco enfatizado é o **processo de aprendizagem profissional da docência na Educação Infantil**. Somente Angotti (2000) focalizou especificamente este nível de ensino. Os outros trabalhos focalizam tal nível juntamente com os anos iniciais do ensino fundamental, o que não permite traçar as características do início da docência na educação infantil. Fica a indagação: haveria algo de específico em ser professor iniciante na educação infantil? O único dado apresentado por Angotti (2000) e que divergiu dos outros estudos é a pouca importância dada ao planejamento pelas professoras analisadas. Contudo, não podemos afirmar que isso seja realmente uma peculiaridade do nível de ensino, pois os trabalhos ainda são incipientes.

4.3 – ASPECTOS SILENCIADOS

Notamos que alguns temas que têm estado em pauta no cenário educacional brasileiro ficaram silenciados como temática central de pesquisa nos estudos selecionados.

Um dos primeiros aspectos silenciados nos trabalhos refere-se às **políticas de formação continuada ou de desenvolvimento profissional**. Não encontramos pesquisas que analisassem o professor iniciante nesse processo de formação continuada, bem como análises das políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente. E, neste sentido, também permanecem silenciados os estudos que focalizam as relações existentes entre o período inicial da profissão docente e o conceito de carreira. Silenciam-se os estudos que abordam a carreira desse professor principiante.

As **relações entre o início da docência e a política institucional das escolas** também está silenciada. Não houve estudos abordando as formas de apoio que o novato encontra ao ingressar em uma unidade escolar. No que se refere a isso, alguns trabalhos como os de Monteiro (2004), Gama e Gurgel (2001) e Guimarães e Sousa, (2004) mencionam a importância dos pares para o professor iniciante. Contudo, essa menção restringe-se à figura do experiente como ponto de referência para a construção do processo de reflexão do novato ou como o modelo profissional a ser “imitado”. As formas de apoio, acolhida ou mesmo o isolamento dos novatos por uma ausência de política institucional não aparecem nos trabalhos. Imbricada neste tema, também estão ausentes as discussões das comunidades de aprendizagem como um ponto de apoio e referência ao professor iniciante. Os trabalhos ainda não abordam a compreensão de como esse profissional atua inserido em um grupo e um contexto específico.

Trabalhos que focalizam as **questões de diversidade/diferença, pluralidade cultural e multiculturalismo** também estão ausentes. Neste aspecto, não encontramos pesquisas que assumissem tais referenciais para interpretar o trabalho docente do professor iniciante. Constatamos, por exemplo, que o modelo de formação de professores considerados como intelectuais críticos – não apareceu nos trabalhos.

No que se refere aos modelos de formação de professores, verificamos várias menções ao modelo do **professor como pesquisador**, sem que isso signifique a presença deste tema como foco central de estudos.

Notamos, ainda, que a **análise da prática pedagógica dos professores da educação de jovens e adultos** permanece silenciada. No que se refere aos professores do segundo ciclo (quinta a oitava séries) do ensino fundamental e do ensino médio, não encontramos um quadro que pudesse delimitar de que forma eles apareceram nos trabalhos. Há a preocupação em analisar a atuação dos professores iniciantes em um componente curricular específico – matemática (GAMA E GURGEL, 2001) e educação física (DORNELES E NASCIMENTO, 2002; FERREIRA E REALI, 2004), sem que se explicitasse em qual nível de ensino esses profissionais atuavam. As pesquisas sobre o professor do ensino superior ganharam um pequeno destaque no ano de 2004, quando foram apresentados três dos quatro estudos encontrados.

Um outro aspecto silenciado nos estudos selecionados refere-se à **aprendizagem do adulto**. Uma vez que entendemos a formação de professores como um processo contínuo, ele – o professor – está em constante processo de aprendizagem. Não encontramos estudos que entendam que o adulto professor também está em formação e que procurem desvendar como esse processo formativo ocorre.

As **relações estabelecidas entre o professor iniciante e seus modelos profissionais** também estão silenciadas. Alguns estudos, como os de Nunes (2002a,b), assinalam que é durante a fase de escolarização prévia que os alunos elegem seus modelos do ser professor, mas não houve pesquisas que se debruçassem, especificamente, na compreensão de como ocorre essa escolha dos modelos e as relações estabelecidas entre o mestre e o educando.

Estudos históricos de como os professores se inserem na docência também estão ausentes deste nosso universo de análise. Já existem dissertações e teses que focalizaram tal tema, mas não encontramos, em ambos os eventos, estudos que o fizessem.

Por fim, **estudos que comparem o início da docência nos diferentes níveis e modalidades de ensino** também não foram encontrados. Tais estudos poderiam fornecer-nos subsídios para a análise de possíveis especificidades existentes em cada nível de ensino, tendo em vista as diferentes condições para o exercício da profissão docente que são encontradas neles.

4.4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?

O que os resultados e as características dos estudos selecionados parecem sugerir é que o período de iniciação à docência é mesmo um período de dificuldade, marcado pelos sentimentos de choque da realidade, sobrevivência e descoberta. É neste momento que o professor iniciante precisa da figura dos professores mais experientes para construir os seus processos reflexivos e suas imagens de referência profissional.

No início de carreira, os professores constroem processos reflexivos que lhes permitem analisar os cursos de formação inicial recebidos, em função da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Contudo, essa reflexão está circunscrita aos acontecimentos da sala de aula, ao contexto imediato do professor. Assistimos, aqui, a um retorno à racionalidade técnica, ou ao que Medeiros (2005) denomina *Modelo Hegemônico de Formação*. Como sugerem Pimenta (2002) e Libâneo (2002), em razão da oscilação e fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro, o que ocorre é uma tecnicização da reflexão. Por mais que se busque entender o processo reflexivo por outros pressupostos teóricos, a racionalidade técnica ainda marca fortemente a profissão docente. E é essa marca que causa o desprezo pelos cursos de formação inicial. Como mostra Torres (1998), é esta tendência de adequação imediata dos conhecimentos adquiridos à sala de aula a grande responsável pela supervalorização da formação continuada *versus* o aligeiramento dos cursos de formação inicial. De acordo com André (2003), tal mentalidade tem desqualificado o papel da universidade como *locus* privilegiado na formação de professores.

Os resultados mostram, ainda, que é nesse momento inicial que o professor constrói os saberes profissionais que servirão de base à sua prática pedagógica futura. São saberes provenientes de diversas fontes (família, escolarização prévia, formação inicial, prática) que vão sendo lapidados, adaptados e traduzidos no desenvolvimento da

prática profissional dos professores. Porém, Tardif (2002) sugere que estes saberes não são estagnados, estando em constante processo de construção, atualização e tradução. Não se trata, pois, de restringir tal construção ao momento inicial, mas sim, de reconhecer, como o faz Marcelo García (1999), que este período tem características próprias que o tornam diferente dos demais, ou seja, os saberes não se constroem só neste início, mas as suas bases, os seus fundamentos são, como defende também Tardif (*op. cit.*) construídos, sim, neste momento.

Neste sentido, recorremos ao estudo desenvolvido por Cota (1997), ao considerar os saberes iniciais dos professores como pontos de partida. Para a autora, (...) *tem-se os conhecimentos construídos como ponto de partida e os novos conhecimentos como o ponto de chegada, que também se tornam ponto de partida, e assim continuamente* (COTA, 1997, p. 110). A autora acrescenta que os conhecimentos que o profissional possui não são abandonados e, tampouco definitivos; eles estão em um processo de construção constante.

Em suma, nesse período, o professor principiante enfrenta inúmeras dificuldades, como, por exemplo, a indisciplina dos alunos, a dificuldade na gestão do tempo da classe, entre outros, e vê-se mergulhado em um contexto de intensas aprendizagens. Como lembra Marcelo García (*op. cit.*), o professor está submetido a um período de intensas aprendizagens ocorridas em contextos adversos. Ainda, neste momento, o professor passa pelo processo de socialização profissional, no qual, pelos resultados apontados nos estudos selecionados, os professores mais experientes se encarregam de inserir o novato na cultura escolar e ele tende, em alguns casos, a repetir a conduta observada no colega mais experiente. Essa repetição ocorre até o momento em que consegue olhar seus pares como iguais e ganha mais segurança em sua prática pedagógica.

É interessante contrastar estes dados acerca das dificuldades com os que foram verificados por Veenman (1988) e aqueles oriundos de nossas pesquisas correlatas. No estudo de Veenman (*Ibid.*), as maiores dificuldades para o professor iniciante foram: a questão da indisciplina dos alunos em sala de aula, a dificuldade em manter a motivação deles, o tratamento às diferenças individuais, a avaliação do trabalho dos alunos e o relacionamento com os pais. Por meio dos resultados das pesquisas apresentadas como correlatas à nossa, constatamos que as principais dificuldades foram: a concepção do planejamento como algo rígido, a dificuldade de estabelecer relações entre a teoria e a prática, o isolamento e a solidão, além dos sentimentos iniciais de medo, insegurança e

ansiedade. Os dados dos 24 estudos selecionados sugerem que as maiores dificuldades que o professor em início de carreira enfrenta são: a solidão, a dificuldade em fazer a transposição didática, a indisciplina dos alunos, as diferenças individuais dos alunos, a diferença entre o real e o imaginado e os sentimentos iniciais de insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança.

Constatamos, nestes três conjuntos de aspectos algumas recorrências: a indisciplina, a solidão, a dificuldade de trabalhar com as diferenças individuais dos alunos e os sentimentos iniciais (insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança) parecem marcar mesmo o início da docência. Como nos mostram estes diferentes grupos, estas parecem ser as principais características do início da docência, que tendem a marcar a sensação de choque da realidade, a diferença entre o que fora pensado nos cursos de formação inicial e a realidade que o professor iniciante encontra.

Assim sendo, notamos que o período de iniciação na profissão docente é sim um período de dificuldade. Contudo, alguns alertas, como os que foram feitos por Lima (2004), têm de ser pontuados. De acordo com a autora, até mesmo o senso comum dá conta de entender que todo começo é um período difícil e isso não é nenhum ponto problemático. O problema está na forma como o processo de iniciação na profissão se dá na maioria das nossas escolas. Refletindo sobre o início da docência a partir de dissertações produzidas no Brasil, a autora conclui que a gravidade do processo de iniciação está no fato de acabar responsabilizando o professor, individualmente, pela sua sobrevivência.

São estas condições adversas do início da docência, assinaladas por Lima (*Ibid.*), pelas nossas pesquisas correlatas e pelos resultados dos estudos selecionados, que causam o *desenraizamento do professor iniciante* (COTA, 1997). De acordo com Cota (*Ibid.*), esse desenraizamento causa a alienação do professor iniciante, uma vez que ele tende a se encontrar em uma situação limite, estando dominado pela estrutura capitalista. Para a autora, além das condições desumanas de trabalho e dos baixos salários, os principiantes sofrem o desenraizamento quando: são “premiados” na atribuição com as turmas consideradas problemáticas; são obrigados a mudar de escola até que possam fixar sede; e precisam enfrentar a visão desconfiada e preconceituosa dos professores mais experientes, que consideram o novato auto-suficiente.

Lima (2004) alerta, ainda, para o uso indiscriminado que tem sido feito do conceito de reflexão e para a ausência de uma política institucional que auxilie os professores iniciantes em seu desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Percebemos, nas idéias da autora, uma certa sintonia com as de Contreras (2002). Para ele, o uso que tem sido feito do conceito de reflexão pode implicar armadilhas para o professor. A reflexão tem se dado em um plano individual e psicológico, como se refletindo sozinho sobre sua prática o professor conseguisse alterá-la. Isto, de acordo com o autor, pode tornar o professor o único culpado pelo fracasso de seus alunos e de sua prática profissional. Se ele é o único responsável pela sua reflexão e pelo seu desenvolvimento profissional, seria, outrossim, o único responsável pelo insucesso de seus alunos, pelos erros da instituição educativa.

Esse processo de responsabilização individual causa, ainda, o isolamento dos professores. Em nome de uma falsa autonomia, os professores passam a viver o lema do *viva e deixe viver*. Para Contreras (*Ibid.*), este lema traz uma visão reducionista do conceito de autonomia, ao entender a educação como um terreno no qual ninguém tem o direito de se intrometer. A sala de aula passa, assim, a tornar-se um lugar privado e seguro para que o professor possa desenvolver seu trabalho, sem interferências.

Lima (*op. cit.*), preocupada também com a dimensão coletiva da docência, explicita que vários autores, de diferentes tendências inclusive, têm defendido a necessidade de um trabalho coletivo. Usando as idéias de Fullan e McDiarmid, a autora advoga que é hora da criação de uma cultura colaborativa nas escolas, e ainda, que os professores precisam ser parte de uma comunidade de aprendizagem¹¹. Esta comunidade deve ser composta pelos colegas de profissão que vão influenciar, e não determinar, as tentativas de se repensar e experimentar práticas. Para a autora, são essas dimensões de um trabalho coletivo que permitem recolocar a questão da reflexão em um patamar diferente do que ela se encontra hoje, caminhando em direção a uma *reflexão qualificada* (LIMA, 2004). E a essa discussão Caldeira (1995) acrescenta, que as escolas devem proporcionar momentos de reflexão coletiva dos professores, que lhes forneça ferramentas para o enfrentamento das armadilhas ideológicas cotidianas. Reflexão que pode tornar suas práticas capazes de romper com padrões hegemônicos e com a alienação, culminando em seu enraizamento.

¹¹ Mello (2003) considera que o termo Comunidades de Aprendizagem apresenta várias acepções. De acordo com a autora, a acepção de Fullan e McDiarmid (*apud* LIMA, 2004), entre outros, focaliza uma perspectiva de trabalho em sala de aula, estando voltada às mudanças de ensino. Para ela, há ainda outras três acepções, a saber: a de cidades educadoras, de espaço na rede de informática e a de democratização do espaço educativo. Como mostra a autora, é a acepção de democratização do espaço educativo aquela que pode contribuir de maneira mais efetiva para a construção da autonomia dos professores, que abra a escola aos atores educativos (família, comunidade, entre outros), promovendo o diálogo e o acolhimento e respeito às diferenças.

Outra discussão propiciada pelos estudos selecionados é a da socialização profissional. Se entendemos a docência como uma profissão que possui uma dimensão política e social, não dá para aceitar que um professor se insira em um processo de socialização profissional de maneira passiva.

Por meio dos resultados apresentados pelos trabalhos, podemos inferir que a socialização possui algumas características: a) o professor novato é “iniciado” no sistema e na unidade escolar por um professor mais experiente; b) tende a observar e repetir a conduta profissional do professor experiente, por concebê-lo como um modelo de excelência profissional; c) aprende normas, valores e procedimentos inerentes à profissão, entre outros.

Será que ao professor iniciante só cabe o papel de aceitar a hierarquização já estabelecida pela cultura escolar? Ao assimilar e incorporar as características daquele contexto o que aconteceria com os próprios valores e conhecimentos?

No que se refere a essa discussão, Marcelo García (1999), ao discutir o processo de socialização de professores iniciantes, parece-nos fornecer subsídios para inferir que esse processo se dá de maneira passiva. Para ele, algumas características deste processo seriam a transmissão da cultura docente ao professor iniciante e a integração dela na personalidade do próprio professor. E ainda acrescenta:

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 encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 118).

Assim, por meio das palavras do autor, verificamos que, como alerta Lima (2004), o professor parece ser refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação. Ele irá sempre, invariável e inevitavelmente, reproduzir todos os modelos de profissão aos quais esteve submetido? Vai sempre ser refém de sua trajetória escolar? Não há como o professor mudar o rumo de sua história, devendo agir sempre em consonância com suas histórias pessoal e escolar? Essa perspectiva transforma o processo de socialização profissional em uma camisa de força, ou em um caminho único.

Caminho similar seguem os saberes docentes ao entendê-los como provenientes, essencialmente, da família, da escolarização prévia, da formação inicial. Vemos uma

perspectiva que se assemelha a um círculo vicioso: o professor vai sempre repetir o modelo ao qual esteve exposto durante sua vida pregressa e, conseqüentemente, seus alunos irão repetir sua conduta e assim sucessivamente, num interminável círculo que, reiteramos, tornaria o professor refém de sua história de vida pessoal e escolar.

Entretanto, não negamos que esses aspectos da história de vida influenciam a constituição do eu profissional dos professores. Mas, acreditamos com Lima (*ibid.*) que os aspectos provenientes da história de vida pessoal e escolar são influentes na e não determinantes da prática pedagógica do professor. Ademais, como mostramos na discussão sobre os mestres modelos, a questão da imitação, ao invés de funcionar como camisa de força para o professor iniciante, pode ser um ato de criação e recriação (RONCA, 2005).

Ronca (*Ibid.*), fundamentada no conceito de atividade humana de Vygostky, afirma que a atividade humana não é meramente a reprodução de marcas ou impressões vividas, ela é um ato consciente de criação. Quando o sujeito internaliza as características de seu mestre modelo, ele as modifica, tornando-se capaz de produzir uma obra singular. Na relação entre o mestre Millet e o discípulo Van Gogh, a autora mostra que o discípulo copiou o mestre conscientemente. Foi uma cópia produzida e reproduzida várias vezes, na qual Van Gogh buscava aprender as regras elementares do desenho. Em outras palavras, o professor iniciante copia o mestre-modelo não como um ato inconsciente, mas com o objetivo de buscar a melhor forma de desenvolver a relação ensino-aprendizagem. E neste movimento, ele se torna autor de sua identidade profissional.

Ainda discutindo a temática da socialização profissional e suas derivações, Contreras (2002) advoga, que não se pode pressupor que a escola seja uma instituição homogênea em seus valores e coerente em seus interesses, ou seja, ela não influencia todos da mesma maneira. Ademais, ao discutir a socialização profissional, o autor explicita:

Estudos mais recentes sobre a socialização questionaram que se possa interpretar o processo de incorporação dos professores à cultura escolar como se ele fosse um processo passivo de assimilação de certos traços imutáveis. Os professores não são seres passivos que interiorizam as tradições e as práticas sem maior capacidade de resposta. (CONTRERAS, 2002, p. 150).

É necessário considerar, como aponta o excerto acima, que o professor não é somente um ser passivo em seu processo de socialização. Um ser que assimila,

incorpora e “engole” as características do contexto no qual desenvolve seu trabalho. O professor desenvolve uma interação com esse contexto; assim como esse contexto o influencia, é por ele influenciado. A construção da profissão não pode ser vista como refém da história de vida pessoal e escolar do professor e, tampouco, marcada por modas passageiras que tendem a aumentar a burocratização e o controle sobre o trabalho do professor, implicando a perda de sua autonomia.

A figura do professor como um intelectual crítico, como uma autoridade emancipadora, fará sentido quando assumirmos que o processo reflexivo construído pelos professores não pode estar circunscrito à realidade imediata da sala de aula. Ele deve, sim, por meio de sua capacidade para pensar e agir criticamente, conectar-se à finalidade da transformação social, afinal, a docência é um compromisso político. Neste sentido, utilizamos Freire (2005) para definir qual deva ser a postura do profissional advogado por este trabalho:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2005, p. 102-3).

Deste modo, defendemos essa figura do professor como um intelectual crítico, por acreditarmos na potencialidade do seu papel transformador. Este profissional se vale de seu conhecimento crítico para ajudar a construir um ensino que objetive a formação de cidadãos críticos e ativos. Um profissional que, como diz Freire (*op. cit.*), acredita que se a educação não pode, fundamentalmente pode alguma coisa.

Ao longo deste trabalho, procuramos mostrar quais as características do início da docência de acordo com os resultados dos trabalhos selecionados. Todavia, estamos cientes de que outras leituras destes dados poderiam ser feitas, quer com o mesmo referencial, quer com outro, e ainda teríamos muito a dizer. Em nenhum momento objetivamos esgotar o assunto nessa pesquisa, e sim, analisar os dados assumindo um determinado pressuposto teórico.

Ficam, ao final, alguns questionamentos: quais seriam os resultados se tivéssemos assumido o mesmo referencial dos estudos, a epistemologia da prática? Por que este paradigma de formação de professores desperta tanto interesse naqueles que investigam o início da docência? Por que os estudos têm apresentado resultados repetitivos, como por exemplo, a ênfase excessiva nas características do início da docência? Seria esse um viés da área?

Ao olhar para os aspectos não enfatizados, deixamos algumas sugestões de pesquisas que agreguem novos achados para a compreensão desse período inicial da docência. Estudos que focalizem, por exemplo, as relações que o professor iniciante estabelece com os seus mestres-modelos, desvendando as razões que o levaram à escolha de determinados mestres; estudos que abarquem o trabalho do professor iniciante com a questão da diversidade/diferença na perspectiva do multiculturalismo crítico, isto é, como o novato lida com algumas categorias do multiculturalismo, tais como raça, classe social, gênero e etnia; estudos comparativos entre professores iniciantes atuando em diferentes níveis e modalidades de ensino; pesquisas que assumam a concepção do professor como um adulto-aprendiz; pesquisas que focalizem as políticas de formação e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, bem como seus desdobramentos para a conquista da autonomia profissional, entre tantos outros.

Enfim, depois da análise da literatura que serviu como referencial teórico, das pesquisas correlatas e dos estudos selecionados, constatamos que, muito mais que um período marcado por dificuldades, em que muitos desistem, o início da docência é um período de possibilidades. Possibilidade de assumir a docência como um compromisso político e consciente de sua força, acreditando que se o professor iniciante não pode tudo, ele pode, fundamentalmente, alguma coisa (Freire, 2005). Possibilidade de fazer diferente e de lutar por uma educação semelhante àquela que desejaríamos para os nossos filhos!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. Dossiê: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**, n. 68, dez., p. 301-309.

ANDRÉ, Marli (org.) (2002). **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED.

ANDRÉ, Marli (2000). A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 83-99.

_____ (2003). **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Texto mimeografado.

_____ (2004). A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, p. 77-96.

ANGOTTI, Maristela (1998). **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

_____ (2000). **Aprendendo a se tornar professora: as contribuições da pesquisa sobre pensamento e ação docente**. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro – RJ.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de (2004). **A construção dos saberes docentes: um olhar sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes da educação superior**. Trabalho apresenta no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, p. 5-12.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de (1995). **O professor iniciante: acertos e desacertos**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (1998). **O professor iniciante: acertos e desacertos**. Trabalho apresentado no IX ENDIPE. Águas de Lindóia – SP.

CAVACO, Maria Helena (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (coord.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, p. 155-191.

CONTI, Celso Luiz Aparecido (2003). **Imagens da profissão docente**: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

CONTRERAS, José (2002). **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

CORSI, Adriana Maria (2002). **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

CORTELLA, Mario Sergio (1998). **Escola e conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

COTA, Maria Célia (1997). **Formação de professores**: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente. Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

_____ (1998). **Olhando a prática da formação inicial através da prática docente**. Trabalho apresentado no IX ENDIPE. Águas de Lindóia – SP.

CUNHA, Maria Isabel da (1994). **O bom professor e sua prática**. 16ª ed. Campinas – SP: Papirus.

CUNHA, Maria Isabel da et al. (2002). **Fontes de conhecimento e saberes da construção da profissão docente**: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. Trabalho apresentado no XI ENDIPE. Goiânia – GO.

DORNELES, Cléia Inês Rigon; NASCIMENTO, Juarez Vieira do (2002). **O choque com a realidade no primeiro ano de docência dos formandos do curso de Educação Física do ano 1999 na UNIJUÍ Campus Santa Rosa**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE. Goiânia – GO.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (2004). **Aprendendo a ensinar**: dilemas de um docente universitário no processo de socialização na profissão. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

FERNANDES, Alvanize Valente; RIBEIRO, Maria Alice T. (2000). **Um estudo da constituição da profissão docente e sua influência na prática político-pedagógica**. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro – RJ.

FERREIRA, Lilian Aparecida; REALI, Aline M. de M. R. (2004). **Algumas reflexões sobre a fase inicial de um programa de iniciação à docência**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio (2004). **Práticas de socialização de professoras na carreira**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

FORQUIN, Jean Claude (1993). **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo (2003). **Política e educação: ensaios**. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2005). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho (2000). **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GAMA, Renata Prenstteter; GURGEL, Célia M. do Amaral (2001). **Sentimentos e dilemas de professores de Matemática em início de carreira**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, GT 17 – Educação Matemática.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. (2001). Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez., p. 82-100.

GAUTHIER, Clermont et al. (1998). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí – RS: Editora UNIJUÍ.

GIMENO SACRISTÁN, José (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 81-88.

GIROUX, Henry A. (1997). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed.

GUARNIERI, Maria Regina (1996). **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

_____ (1997). **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, GT 4 - Didática.

_____ (2000). **Contribuição da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente**. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro – RJ.

GUIMARÃES, Valter Soares (2003). **A socialização profissional de professores – o professor novo na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas – MG, GT 4 - Didática.

GUIMARÃES, Valter Soares; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (2004). **A socialização profissional e o aprendizado da profissão docente**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba - PR.

HUBERMAN, Michaël (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (coord.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco (2004). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

LEQUERICA, Maria Alicia O. (1983). **A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-80.

LIMA, Emília Freitas de (1996). **Começando a ensinar: começando a aprender?** Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

_____ (1997). **Profissão professor: nascimento, tempos áureos e tempos de crise**. Trabalho apresentado no I Congresso Europeo de Latinoamericanidades, Salamanca – Espanha. Texto mimeografado.

_____ (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, texto mimeografado.

_____ (no prelo). Sobre(as)vivências do início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de (coord). **Sobre(as)vivências do início da docência**. Brasília – DF: Líber.

LÜDKE, Menga (coord.) (2003). **O professor e a pesquisa**. 2ª ed. Campinas – SP: Papirus.

MARCELO GARCÍA, Carlos (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de (2005). Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem**, ano 8, n. 11, p. 195-210.

MELLO, Roseli Rodrigues de (2003). **Comunidades de aprendizagem: democratizando relações entre a escola e a comunidade**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas – MG, GT 3 – Movimentos Sociais e Educação.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (orgs.) **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas – SP: Papirus, p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. (2002). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos – SP: EdUFSCar.

MOGONE, Jacy Amantéa (2001). **De alunas a professoras: analisando os processos da construção inicial da docência**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

MONTEIRO VIEIRA, Hilda Maria (2002). **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MONTEIRO, Hilda Maria (2004). **Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.

MORENO, Silvina Mônica (2004). **Trabalho do professor iniciante: o que eu faço agora?** (um estudo de caso dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará). Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (2004). **Casos de ensino e conhecimentos profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de Matemática da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

NUNES, João Batista Carvalho (2002a). **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, GT 8 – Formação de Professores.

NUNES, João Batista Carvalho (2002b). **O processo de socialização na profissão docente**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE. Goiânia – GO.

PIMENTA, Selma Garrido (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17-52.

PIZZO, Silvia Vilhena (2004). **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

POPKEWITZ, Thomas S. (1997). **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre – RS: Artes Médicas.

ROCHA, Gisele Antunes (2004). **O início da carreira docente e a formação inicial:** problematizando esta relação. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu – MG, GT 8 – Formação de Professores.

_____ (2005). **A construção do início da docência:** uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

RONCA, Vera Faria de Caruso (2005). **Relações entre mestre-educando:** modelos identitários na constituição do sujeito. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCHÖN, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa – Portugal: Dom Quixote, p. 77-92.

SCOLARI, Delcir de Fátima R.; GIORDANI, Estela Maris (2004). **A prática pedagógica no ensino superior de professores de faculdades da Região Sudoeste do Paraná.** Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da (2002). **Trabalhando pelo sucesso escolar:** as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes.

TORRES, Rosa Maria (1998). Tendências da formação docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional Novas políticas:** críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUCSP, p. 173-191.

VALENÇUELA, Milton (2004). **Uma reflexão sobre os saberes docentes dos egressos de 2002 do curso de Pedagogia da UEMS.** Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

VEENMAN, Simon (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid – Espanha: Narcea, p. 39-68.

WILL, Daniela Erani Monteiro (2004). **Professoras em início de carreira e a organização do trabalho pedagógico.** Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba – PR.

ZEICHNER, Kenneth M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 35-55.

ANEXOS

ANEXO 1
FICHA DE ANÁLISE DOS TRABALHOS

TÍTULO: _____

AUTORES): _____
INSTITUIÇÃO: _____ ANO: _____ EVENTO: _____
TIPO DE TRABALHO: _____ TIPO DE MATERIAL: _____
FONTE: _____ SITUAÇÃO: _____

TEMÁTICA ESPECÍFICA:

REFERENCIAL TEÓRICO:

SUJEITOS PARTICIPANTES:

NÍVEL DE ENSINO PESQUISADO:

ABORDAGEM METODOLÓGICA:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

RESULTADOS:

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

ANEXO 2
RELAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	EVENTO	TIPO
ANGOTTI, Maristela	UNESP/Araraquara	Aprendendo a se tornar professora: as contribuições da pesquisa sobre pensamento e ação docente.	2000	ENDIPE	Painel (Resumo)
ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de	UFPE	A construção dos saberes docentes: um olhar sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes da educação superior.	2004	ENDIPE	Painel (Integral)
CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de	PUCSP	O professor iniciante – acertos e desacertos	1998	ENDIPE	Troca de Experiência (Resumo)
COTA, Maria Célia	UFSCar	Olhando a prática da formação inicial através da prática docente	1998	ENDIPE	Painel (Resumo)
CUNHA, Maria Isabel et al.	UNISINOS	Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif	2002	ENDIPE	Painel (Integral)
DORNELES, Cléia Inês Rigon; NASCIMENTO, Juarez Vieira do	UNIJUÍ	O choque com a realidade no primeiro ano de docência dos formandos do curso de Educação Física do ano 1999 na UNIJUÍ Campus Santa Rosa	2002	ENDIPE	Pôster (Integral)
FERNANDES, Alvanize Valente; RIBEIRO, Maria Alice Tavares	UFV	Um estudo da constituição da profissão docente e sua influência na prática político-pedagógica	2000	ENDIPE	Pôster (Resumo)
FERENC, Alvanize Valente Fernandes;	UFSCar	Aprendendo a ensinar: dilemas de um docente universitário no processo de socialização na profissão	2004	ENDIPE	Painel (Integral)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti					
FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues	UFSCar	Algumas reflexões sobre a fase inicial de um programa de iniciação à docência	2004	ENDIPE	Pôster (Integral)
FERREIRINHO, Viviane Canecchio	PUCSP	Práticas de socialização de professoras na carreira	2004	ENDIPE	Pôster (Integral)
GAMA, Renata Prenstteter; GURGEL, Célia Margutti do Amaral	UNIMEP	Sentimentos e dilemas de professores de Matemática em início de carreira docente	2001	ANPEd	Trabalho (Integral)
GUARNIERI, Maria Regina	UNESP/Araraquara	O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor	1997	ANPEd	Trabalho (Integral)
GUARNIERI, Maria Regina	UNESP/Araraquara	Contribuição da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente	2000	ENDIPE	Painel (Resumo)
GUIMARÃES, Valter Soares	UFG	A socialização profissional de professores – o professor novo na Rede Municipal de Educação de Goiânia	2003	ANPEd	Pôster (Integral)
GUIMARÃES, Valter Soares; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. de	UFG	A socialização profissional e o aprendizado da profissão docente	2004	ENDIPE	Painel (Integral)
MONTEIRO,	UFSCar	Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a	2004	ANPEd	Trabalho

Hilda Maria		formação inicial			(Integral)
MORENO, Silvina Mônica	UFC	Trabalho do professor iniciante: o que eu faço agora? (um estudo de caso dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará)	2004	ENDIPE	Pôster (Integral)
NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	UFSCar	Casos de ensino e conhecimentos profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de Matemática da educação infantil e nas séries do ensino fundamental	2004	ENDIPE	Pôster (Integral)
NUNES, João Batista Carvalho	UECE	Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente	2002a	ANPEd	Trabalho (Integral)
NUNES, João Batista Carvalho	UECE	O processo de socialização na profissão docente	2002b	ENDIPE	Painel (Integral)
ROCHA, Gisele Antunes	UFSCar	O início da carreira docente e a formação inicial: problematizando esta relação	2004	ANPEd	Pôster (Integral)
SCOLARI, Delcir de Fátima Rovani; GIORDANI, Estela Maris	CUDSP	A prática pedagógica no ensino superior de professores de faculdades da Região Sudoeste do Paraná	2004	ENDIPE	Painel (Integral)
VALENÇUELA, Milton	UEMS	Uma reflexão sobre os saberes docentes dos egressos de 2002 do curso de Pedagogia da UEMS	2004	ENDIPE	Pôster (Integral)
WILL, Daniela Erani Monteiro	UFSC	Professoras em início de carreira e a organização do trabalho pedagógico	2004	ENDIPE	Painel (Integral)