

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
*CAMPUS SOROCABA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELISE DESSOTTI

A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA:  
PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSCar -SOROCABA

Sorocaba  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
*CAMPUS SOROCABA*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELISE DESSOTTI

A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA:  
PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSCar -SOROCABA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba*.

Orientação: Prof. Dra. Renata Prenstteter Gama

Sorocaba  
2017

Dessotti, Elise

A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar - Sorocaba / Elise Dessotti.

-- 2017.

154 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Renata Prenstteter Gama

Banca examinadora: Laurizete Ferragut Passos; Fabrício do Nascimento

Bibliografia

1. Professor iniciante. 2. Constituição profissional docente. 3. Egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê. ”*

*(Arthur Schopenhauer)*

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Onivaldo e Isabel, professores da vida, que me ensinaram tudo o que sei com todo amor possível.*

*À minha querida e amada avó Marina, que me deixou nesse plano físico, mas que levo sempre em meu coração.*

*Ao meu esposo Gustavo, amor da minha vida, por questões óbvias e não tão óbvias assim.*

*A todos os professores que passaram pela minha vida, tenham sido eles meus professores ou colegas de profissão, por suas contribuições para minha vida pessoal e profissional.*

*A todos os egressos da UFSCar e professores iniciantes.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as forças (divinas ou não) que conspiraram a favor durante essa longa empreitada.

À admirada professora e orientadora Prof. Dra. Renata Prenstteter Gama, pelo cuidado e paciência ao me orientar nesse trabalho e além dele. Obrigada pela confiança em mim!

Aos professores da banca, Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos e Prof. Dr. Fabrício do Nascimento, pelas imensas contribuições para a pesquisa e pelo novo fôlego que me deram na qualificação.

Aos professores da PPGED, pelos ensinamentos e contribuições para minha formação.

Ao querido Prof. Dr. Hylío Laganá Fernandes, pela oportunidade de trabalhar em projetos tão gratificantes, pela disponibilidade e pelas conversas desde a graduação. Obrigada por ter me mostrado outros caminhos!

Aos amigos e amigas que viveram comigo o mestrado: Maria Martha, Meira, Marília, Vanessa, Jaqueline, Maria, Biro, Moab, Jeferson e Luís Fábio, por todos os momentos - felizes ou não - compartilhados.

Aos meus pais, Onivaldo e Isabel, meus professores da vida, que tudo me ensinaram, por toda ajuda, suporte, carinho, puxões de orelha e amor.

Aos meus irmãos, Vinícius e Lucas, e irmã Mariana, pela cumplicidade e irmandade.

À minha querida e amada avó Marina, que até o seu último minuto nesse plano físico muito rezou por mim. E por sempre ter ficado feliz com minhas conquistas. Sei que com essa conquista não teria sido diferente.

Ao meu esposo Gustavo, companheiro de vida, pela compreensão por minhas ausências, por toda paciência, por todo amor e incentivo.

A todos os egressos da UFSCar que participaram desta pesquisa, em especial, aos entrevistados. Meu muito obrigada!

A todos os meus professores, desde o ensino infantil, vocês me fizeram chegar até aqui.

E à UFSCar, pela formação que me ofereceu na graduação e no mestrado, pelas pessoas incríveis que pude conhecer aqui e pelas inúmeras construções e desconstruções de mim mesma!

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e compreender a constituição profissional de egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar *campus* Sorocaba. A metodologia de natureza qualitativa, tipo interpretativa, utilizou como instrumentos para a construção dos dados um questionário inicial com os egressos das licenciaturas e entrevistas semiestruturadas com os egressos inseridos na profissão docente para aprofundamento dos dados. A fim de compreender o contexto da pesquisa, foi realizada uma análise documental dos Projetos Político Pedagógico, das matrizes curriculares e das diretrizes gerais e específicas de cada curso. A primeira etapa de construção de dados foi a aplicação de um questionário para todos os egressos, formados até o primeiro semestre de 2015, dos cursos de licenciatura (Biologia integral e noturno; Geografia, Matemática, Química e Física). Para formulação e análise dos questionários, utilizaram-se como categorias os três momentos da formação docente: a formação inicial, o início de carreira e a formação continuada (PACHECO; FLORES, 1999). A segunda etapa de construção de dados foi a realização de entrevistas com um egresso de cada curso. Na análise, foram utilizadas as bases teóricas sobre formação docente que envolvem a formação inicial e continuada (PACHECO; FLORES, 1999; VAILLANT, MARCELO, 2012), o início de carreira e a sustentabilidade dela (HUBERMAN, 1997; MARCELO; VAILLANT, 2012; GUARNIERI, 2005; LIMA, 2006; HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000), e bases teóricas sobre a identidade profissional (HALL, 2015; DUBAR, 2009). Os principais resultados apontam que os egressos se sentem seguros em relação ao conteúdo específico e reconhecem que a constituição profissional é um processo complexo, que pode obter contribuições se a universidade e a escola estabelecerem parcerias, a fim de diminuir a distância entre elas e entre os conteúdos teórico-acadêmicos e práticos. Em relação ao início de carreira e à sustentabilidade, os egressos relatam dificuldades com as responsabilidades, com as condições do trabalho docente e com o enfrentamento do “choque do real” (HUBERMAN, 1997). Apesar das dificuldades, mantêm-se na carreira por encontrarem sentido nas relações com os alunos e por gostarem da profissão. Como a identidade profissional é construída ao longo das experiências vividas, pessoais e profissionais, eles vivenciam uma crise de identidade (HALL, 2015), uma vez que suas expectativas, ao ingressarem na profissão, não correspondem às da comunidade escolar. Os egressos destacam que a formação inicial contribui grandemente para o início de carreira e, conseqüentemente, para a constituição profissional, mas ressaltam que consideram o papel formativo da escola ainda mais relevante nesse processo.

Palavras-chave: professor iniciante, formação inicial, identidade profissional docente, constituição profissional docente, sustentabilidade docente

## ABSTRACT

The present work has the objective to describe and understand the professional constitution of graduated students from teaching courses of UFSCar *campus* Sorocaba. The methodology is qualitative and interpretative, it has used as instruments to build the data a survey with the graduated students and semi-structured interviews with graduated students that became teachers in order to deepen the data. To understand the context of the research it has been done a documental analyses of the Political Pedagogical Project, the curricular matrixes and the general and specific curricular guidelines of each course. The first step of the building data was the application of a survey to all the graduated students of the teaching courses (Full time and nocturnal Biology, Geography, Mathematics, Chemistry and Physics) to create and analyze it has been used as categories three moments from teaching formation: initial formation, career beginning and continuous training (PACHECO; FLORES, 1999). The second step of the data building was the interviews with one graduated student from each course and to analyze were used the theoretical bases about teaching formation which involves initial and continuous training (PACHECO; FLORES, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012) the career beginning and its sustainability (HUBERMAN, 1997; MARCELO; VAILLANT, 2012; GUARNIERI, 2005. LIMA, 2006; HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000) and about professional identity (HALL, 2015; DUBAR, 2009) The main results highlighted that the graduated students feel secure about the specific contents and acknowledge that the professional constitution is a complex process, that it may gain contribution if university and school establish associations to diminish the distance from the institutions and between the theoretical-academic contents and practical. In relation to the career beginning and its sustainability the graduated students describe difficulties with the responsibilities and the conditions of the teacher work and the confrontation of the “real shock” (HUBERMAN, 1997); despite the difficulties, they keep themselves in the career because they find themselves in the students’ relationship and they like the profession. The professional identity is build along the lived experiences, but, they must deal with an identity crises (HALL, 2015) because the expectations from the scholar community are not the same as their own. They highlight the initial formation has a huge contribution to the career beginning and the professional constitution, but even bigger is the contribution from the school.

**Key words:** beginner teachers, initial training, professional teacher identity, professional teacher constitution, teacher teaching sustainability



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ACIEPE** Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

**ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ATPC** Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

**CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DiCA** Divisão de Controle Acadêmico

**EFAP** Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

**ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio

**ETEC** Escola Técnica Estadual

**FATEC** Faculdade de Tecnologia de São Paulo

**IFSP** Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência

**IMAPES** Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** Ministério de Educação e Cultura e Desporto

**PAPMEM** Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio

**PIBID** Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência

**PPECB** Prática e Pesquisa de Ensino de Ciências e Biologia

**PPGEd** Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRODOCÊNCIA** Programa de Consolidação das Licenciatura

**REUNI** Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SARESP** Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**TCLE** Termo de consentimento de livre esclarecimento

**UFSCar** Universidade Federal de São Carlos

**UNESP** Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas integral (CBLS).....	46
Quadro 2: Quadro 2 – Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas noturno (CBLNS).....	46
Quadro 3: Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura Física (FLS) .....	46
Quadro 4: Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Matemática (MLS).....	47
Quadro 5: Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Geografia (GeoLS) .	47
Quadro 6: Questionários de aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Química (QLS).	47
Quadro 7: Perfil profissional dos egressos entrevistados.....	51
Figura 1: Mapa conceitual para explicação dos itens que constituem este capítulo.....	41

## SUMÁRIO

REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA E PROFESSORA INICIANTE.....	9
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E A ESCOLA.....	24
1.1 Constituição profissional docente.....	24
1.2 Início de carreira.....	26
1.3 Identidade profissional.....	30
1.4 Sustentabilidade da carreira.....	33
1.5 O papel formativo da escola.....	36
CAPÍTULO II – O CAMINHAR METODOLÓGICO.....	41
2.1 Análise documental.....	43
2.2 Os questionários.....	44
2.3 As entrevistas.....	48
CAPÍTULO III – UM PANORAMA SOBRE OS EGRESSOS DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR.....	52
3.1 Os cursos de Biologia integral e noturno da UFSCar.....	52
3.1.1 Os egressos dos cursos de Biologia integral e noturno que se inseriram na carreira.....	53
3.2 Os cursos em licenciatura em Matemática, Física e Química da UFSCar.....	65
3.2.2 Os egressos de Matemática, Física e Química que não ingressaram na carreira.....	70
3.3 O curso de Geografia da UFSCar.....	71
3.3.1 O egresso de Geografia que não se inseriu na carreira.....	77
3.4 Convergências e divergências inerentes aos cursos avaliados.....	78
CAPÍTULO IV – A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE SEGUNDO PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA.....	83
4.1 O egresso do curso de Biologia integral.....	83
4.2 O egresso do curso de Física.....	94
4.3 O egresso do curso de Matemática.....	100
4.4 A egressa do curso de Química.....	107
4.5 A egressa do curso de Geografia.....	120
4.6 Aproximações e distanciamentos das licenciaturas.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
APÊNDICE A.....	143
APÊNDICE B.....	148
APÊNDICE C.....	149



## REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA E PROFESSORA INICIANTE

O presente trabalho tem como foco o processo de constituição profissional dos egressos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Sorocaba, os fatores que podem influenciar – ou determinar o perfil do profissional em formação, os elementos significativos que orientam o processo do aprender a ser professor e como a universidade e a escola contribuem para tal processo. Antes de prosseguir com a discussão, é necessário compreender um pouco do caminho que percorri até aqui, já que sou uma professora em início de carreira.

Então, o que a escola significa para mim? A escola não foi só o cumprimento de uma obrigatoriedade ou um período de passagem da vida. A escola se fez presente em conversas durante o jantar, em datas comemorativas, ocasiões em que acompanhava minha mãe nas comemorações das escolas onde lecionava e, às vezes, até participava delas ativamente. Talvez, até a minha existência seja devido à escola. Explico: sou filha de uma professora e meus pais se conheceram e começaram a namorar em uma escola técnica. Não seria exagero dizer que grande parte dos eventos significativos da minha vida estão ligados direta ou indiretamente à educação. E, possivelmente, seja esse o primeiro nó do emaranhado que me trouxe até este tema.

Sendo a escola um persistente elemento desde as minhas mais antigas lembranças, decidi que não seria professora, pois conhecia as dificuldades e não entendia como alguém poderia insistir em uma profissão que exigia tanto de uma pessoa. Segui com esse pensamento até prestar o vestibular. Prestei em várias universidades o tão sonhado curso de Engenharia de Alimentos e, somente em uma universidade, o curso de Biologia, apenas pelo interesse no curso e não na carreira docente. Essa escolha tímida foi a que me deu a satisfação de ver meu nome na lista de aprovados. Logo, em um tropeço, encontrei-me em um curso de licenciatura, sem entender plenamente o que isso acarretaria.

Ainda que não compreendesse minha escolha, comecei a cursar a licenciatura em Biologia na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Com diferentes posturas nas disciplinas específicas e pedagógicas, mantinha-me irredutível diante da ideia de tornar-me professora. Por questões óbvias e por questões que desconheço, ainda que eu reconhecesse o papel transformador da educação, não queria investir em uma profissão tão pouco valorizada, com duras condições de trabalho e, ao meu ver, tão solitária.

Minha formação inicial foi cercada de debates, discussões e diferentes pontos de vista a fim de enriquecer o profissional a ser formado. Tínhamos oportunidades de experimentar diversas teorias e vieses pedagógicos e, também, a tão temida atividade prática, por meio da qual nos preparávamos, escolhíamos a escola e o assunto, e organizávamos, na universidade, a aula que

seria aplicada a “alunos reais”. Dessa maneira, quando me formei, sentia-me preparada para quaisquer situações que tivesse que enfrentar, pois acreditava que a universidade tinha nos oferecido a oportunidade de conhecer diversos aspectos da realidade escolar e de refletir e discutir sobre eles.

Incentivada por amigos e por minha mãe, prestei a prova que permitiria que eu participasse da atribuição de aulas e tive a oportunidade de assumir algumas aulas de ciências na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Passei a compreender melhor aquilo sobre o que as disciplinas pedagógicas tratavam e sua relevância. Apesar de minha relutância, desenvolvi a ideia de me tornar professora.

Assim, aventurei-me no universo escolar e enfrentei o choque do real descrito por Huberman (1997, p. 39):

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Sem saber, experienciava todas as características citadas acima. O “choque do real” foi muito forte. Conheci na prática a pobreza escancarada, o analfabetismo funcional, a dificuldade em adaptar e trabalhar os conteúdos, a convivência na sala de aula, as adversidades para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, a falta de recursos pedagógicos. Vivenciei, também, a pouca ajuda e falta de respaldo da equipe gestora em algumas situações, as políticas de responsabilização, a falta de acolhimento dos profissionais da escola, o sentimento de solidão e a indiferença do ambiente escolar, entre outros aspectos que influenciam a prática docente, fatores para os quais não tinha sido preparada em minha formação inicial.

Enfrentando os dissabores e apurando os sabores de aprender a ser professora, segui experimentando escolas públicas e particulares, do ensino infantil ao médio, na expectativa de construir-me profissionalmente. Mudavam a escola, o segmento escolar, a cultura escolar, mas o sentimento de solidão, bem como a vontade de desistir, assombravam-me. Porém, a relação com os alunos sempre me motivou a seguir em frente.

No momento, sou professora recém efetivada na disciplina de ciências e sinto a falta de políticas que guiem o professor no sentido de formação, auxílio e respaldo no trabalho docente. Participo de encontros para discussão coletiva do trabalho pedagógico e de formação que, muitas vezes, são descontextualizados da realidade escolar, pois, raramente, abre-se a discussão, de quaisquer aspectos formativos, no corpo escolar. A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) acaba tornando-se um canal de informações do próprio sistema de ensino e perde sua

função principal, que seria criar um ambiente de trocas de experiências profissionais e promover discussões e reflexões sobre a prática docente e as demandas da própria escola. As orientações técnicas oferecidas pelo núcleo pedagógico (órgão responsável pela formação específica dos professores da rede pública de ensino) são raras e, geralmente, descompassadas do currículo.

Quando iniciei como professora do ensino fundamental, percebi quão longo era o caminho para uma prática ética e crítica, devido aos recursos escassos e às difíceis condições de trabalho. Também, esbarrei em burocracias e regras que dificultam o trabalho docente. Cobravam-me papéis e relatórios cujo preenchimento demandava muito tempo, mas que dificilmente eram analisados e discutidos. Sentia, nesses momentos, a existência de dois universos distintos dentro da escola: o primeiro correspondia às situações vividas na sala de aula, em toda a sua complexidade, com pessoas reais envolvidas e o segundo, um ambiente quase virtual, onde os alunos passavam a ser números dentro de amostras de rendimento e os professores, máquinas de preencher papéis. Esses universos pareciam se excluir mutuamente e desconsiderar a existência um do outro.

Na minha imaturidade profissional, procurava seguir as regras (ou seriam ordens?) que eram passadas para os alunos (“Não pode deixar o aluno mascar goma”; “Não pode deixar o aluno ir ao banheiro fora do horário”; “Não pode deixar o aluno usar boné em sala de aula”) e que distorcem o papel pedagógico da escola. Questionava-me sobre a relevância dessas regras para o processo de ensino-aprendizagem, porém não deixava de segui-las, já que “todos os professores deveriam falar a mesma língua.”

Percebi, também, a desvalorização do profissional, a deterioração do sistema educacional e a existência de profissionais que, assim como eu, apesar de todas as adversidades, procuram responder ao desafio de educar.

E, também, para mim, existiam dois universos durante esses primeiros anos como docente: sendo aluna de graduação e professora, as experiências e dificuldades vividas na escola não correspondiam à concepção de educação que a universidade apresentava. A universidade desconhecia inúmeras idiossincrasias da escola. Reconhecer que eu tinha responsabilidades tanto na escola quanto na universidade e não ser capaz de relacionar os dois ambientes obrigou-me a desenvolver algumas estratégias descritas por Guarnieri (2005) dentro da escola.

Em alguns momentos, eu rejeitava os conhecimentos desenvolvidos dentro da universidade, pois não via a sua aplicabilidade na escola. Aceitava e incorporava à minha prática elementos da cultura escolar e, em alguns casos, imitava acriticamente a postura de outros professores mais experientes. Porém, essas situações não me deixavam confortável, pois, ainda que funcionassem em alguns casos, sentia que eram práticas superficiais.

Outra estratégia foi procurar desenvolver a minha prática de acordo com o que eu julgava mais adequado, considerando mais os conteúdos teóricos desenvolvidos na universidade. Isso também causou desconforto, uma vez que sentia olhares de desaprovação de outros professores e julgamentos, o que gerava ansiedade e questionamentos, pois eu seguia em uma direção oposta à adotada por outros professores.

E, talvez, a estratégia mais eficiente para mim tenha sido compreender que tanto os saberes desenvolvidos na escola como os saberes desenvolvidos na universidade podiam ser trabalhados ao mesmo tempo, que não era preciso dicotomizar esses saberes e que cada situação exigia diferentes posturas. Aprendi isso com grandes dificuldades, sentindo-me sozinha e desamparada, tanto pela escola quanto pela universidade.

Após cinco anos como professora, a floravam, em mim, mais sentimentos de natureza negativa do que de positiva. O desânimo, a impotência e o mal-estar eram sentimentos diários e insistentes, ainda que me sentisse segura quanto ao ensino dos conteúdos específicos. Entre dissabores com a carreira docente, silenciados no decorrer dos dias, tomei conhecimento do edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Com um pouco de receio, resistência e em meio a conflitos internos - pois seguir esse caminho era assumir-me como professora quando, na verdade, o que eu queria era desistir - sentei-me em frente ao computador e escrevi, quase que em tom de desabafo, o meu objeto de pesquisa: compreender a inserção docente dos egressos da UFSCar Sorocaba e compreender o papel formativo da escola e da universidade nesse processo. Assim que terminei meus objetivos, encarada pelo pulsar do cursor, percebi quão envolvida estava com o meu tema de pesquisa e pude refletir sobre diversas situações e rupturas que me encaminharam para – e definiram – o perfil da profissional que era naquele momento e que poderão impactar toda a minha carreira docente.

Os motivos da minha relutância com a docência permanecem nebulosos para mim. Não sei dizer ao certo o que - ou quem - fez com que eu me mantivesse na carreira nos momentos de crise. Perceber que dominava o conhecimento específico e que, mesmo assim, enfrentava adversidades como indisciplina, baixo desempenho dos alunos, dificuldades nas relações interpessoais e “torcida” de outros professores quando diziam que eu não aguentaria ser professora, entre outras situações, foi doloroso para mim. Sentia que tinha uma “dívida social” com os alunos, que precisava encontrar meios de ajudá-los e, muitas vezes, era lembrada que não conseguiria. Essas frustrações quanto às minhas expectativas e os resultados que obtinha me desanimavam, porém havia momentos prazerosos, que me deixavam orgulhosa de ser professora.

A identificação como professora talvez só tenha acontecido mais tarde, pois experienciei o aspecto “exploração” de Huberman (1997), o qual é caracterizado por um reconhecimento da



profissão, mas sem o comprometimento definitivo com ela, apesar do zelo pelo processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo ingressando em um programa de mestrado na área de formação de professores, só me identifiquei como professora no decorrer do primeiro ano de mestrado, pois, até então, buscava, no programa, meios para amenizar as minhas frustrações com a carreira. Talvez o ambiente de partilha com outros professores que o mestrado me ofereceu tenha sido um elemento importante na minha identificação docente. Antes, sentia que estava sozinha nas minhas angústias e, em razão disso, precisava encontrar o meu caminho profissional por mim mesma. No mestrado, no entanto, compreendi melhor a complexidade da profissão e como os professores iam trilhando o seu caminho profissional. Assim, não me sentindo mais sozinha, identifiquei-me com a docência.

Após esse breve exposto, a discussão será sustentada por elementos teóricos. É necessário considerar alguns aspectos essenciais dos seguintes temas: a formação inicial e a continuada, o complexo processo de inserção docente e consequente desenvolvimento profissional e, também, algumas particularidades de ordem política e administrativa que afetam a qualidade da prática educativa.

## INTRODUÇÃO

Existem inúmeras pesquisas sobre o tema de formação inicial de professores, outras tantas sobre a formação continuada, porém, existe uma “ponte” que liga os dois temas. O rito de passagem de um para outro, o movimento de deixar a formação iniciada para fazer parte da continuada corresponde a um período frágil e complexo, que nem sempre pode ser compreendido em sua extensão nas pesquisas de formação inicial ou continuada.

Essa ponte define-se através das visões dos docentes nos primeiros anos da carreira, durante o processo de constituição profissional. Como a formação inicial e a continuada mediam a prática docente, esses primeiros anos podem ser fundamentais para a qualidade do profissional em desenvolvimento, uma vez que ele permanece em constante formação.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê que a formação de docentes para atuar na Educação Básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades ou instituições de ensino superior de educação. Ainda dentro da lei, é prevista a formação continuada, bem como a valorização dos profissionais da educação. (BRASIL, 1996)

O trabalho da instituição de ensino superior, então, vai além da profissionalização e não pode ser reduzido a uma simples aquisição de conhecimentos, por mais avançados que sejam. A universidade deve ir além, deve considerar o “homem como capaz de pensar, compreender e recriar a natureza, a sociedade e o próprio homem” (COELHO, 1996, p. 35) e a totalidade do ser. Ainda de acordo com Coelho, a universidade deve:

[...] desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, em sociedade, no mundo do trabalho, em qualquer outra situação em que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo. (1996, p.35)

Caso a universidade não considere o contexto universitário, de formação e de existência humana ao formar profissionais, a formação estará reduzida à utilidade e à aplicabilidade dos conteúdos. Isso, em vez de construir a democracia, ajudará a cultivar o autoritarismo nas esferas da sociedade. (COELHO, 1996)

Para a formação de profissionais da educação, Brzezinski (2008, p. 1142) é mais específica e afirma que é “no espaço universitário que o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor e pesquisador”. O trabalho pedagógico desenvolve-se mesclando o tornar-se professor e o tornar-se pesquisador e desenvolve-se a partir da prática social.

Zeichner (1993) afirma que para formar professores é necessário dar meios para que eles tenham disposição e capacidade de estudar a maneira como ensinam e a possibilidade de melhorar

ao longo do tempo. Ou seja, a responsabilidade do desenvolvimento profissional é do próprio professor – esteja ele ainda na graduação ou já na sala de aula – e o papel da formação inicial implica:

[...] o reconhecimento que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos, só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. (p. 17)

Quanto aos objetivos da formação inicial de professores, Ferry (1987) destaca sua natureza específica, que os afasta dos objetivos de outras formações:

[...] a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico-científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador. (FERRY, 1987 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 1144)

Em relação aos objetivos da formação inicial de professores, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) afirma:

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado. (ANFOPE, 1996, p. 21)

É interessante, para o foco deste trabalho, salientar que o tornar-se professor não se faz somente a partir do momento em que ele, ainda aluno, inicia a formação inicial na instituição de ensino superior. Guarnieri (2005, p. 5) destaca a importância da formação inicial e da formação continuada:

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Contudo, o desenvolvimento profissional docente não se constitui apenas de momentos de formação, apesar de eles terem um papel de destaque para o desenvolvimento docente. O desenvolvimento profissional docente é constituído em toda a trajetória do professor:

[...] é um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais. As aprendizagens advindas desse processo são de natureza pessoal, profissional, institucional, social e acontecem ao longo da trajetória de vida de cada um. (GAMA, 2007, p. 29)

Considerando que a constituição docente se desenvolve ao longo da vida do professor, as horas acumuladas enquanto aluno da educação básica também adicionam elementos de formação

docente e desenvolver saberes a partir dessa vivência também é tarefa da instituição de ensino superior:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (PIMENTA, 2002, p. 7).

Ao se considerar a formação de docente, surge aos olhos a imensa e vasta literatura sobre a temática (AZEVEDO, 2012), mas há a necessidade de destacar que a formação, seja inicial ou continuada, não é, em nenhum aspecto, algo que possa ser isolado, uma vez que inúmeros fatores podem interferir – e de fato interferem – esses momentos formativos.

Severino (2011) afirma sentir-se impressionado com a quantidade de análises que culpabilizam a formação inadequada para a atual situação da educação brasileira, ignorando a variedade de fatores que envolvem a formação docente.

A visão de Paro (2011, p. 151) complementa esse pensamento:

No tocante a formação dos professores, há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicitados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso, basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. Essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar [...]

Portanto, não basta oferecer formação de qualidade para se ter um ensino de qualidade. Os centros de formação docente geralmente propõem formações que são pensadas para professores sem considerar a visão deles, desconsiderando a realidade que esses profissionais vivenciam, bem como as condições para a aplicabilidade das formações oferecidas.

O segundo equívoco, corolário do primeiro, é atribuir à formação regular do profissional da educação a culpa pela má qualificação dos professores da rede, deixando de considerar que não são os cursos de Pedagogia, de Licenciatura e outros cursos de formação de educadores que recrutam os professores para as redes de ensino; e de que não basta formar bons professores se as más condições de trabalho e os baixos salários oferecidos não conseguem atraí-los para o trabalho na escola pública básica. (PARO, 2011, p.151)

Assim, culpabilizar as instituições de ensino superior pela má qualidade da educação básica é ignorar todos os fatores que afetam a formação docente, além de retirar as responsabilidades de órgãos públicos que deveriam zelar pela qualidade de ensino, bem como

oferecer um ambiente com condições adequadas de trabalho, salários dignos e valorização docente.

Lüdke e Boing (2007) afirmam que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora de outros setores socioeconômicos, pois não é possível definir limites dentro do espaço escolar e nem mesmo é possível o professor “separar sua vida de seu trabalho” (p. 1190), já que as funções docentes são baseadas em relações interpessoais o tempo todo.

O homem é um ser no mundo (RIOS, 1999), no sentido de ser um ser histórico, que vive e que se transforma, que leva consigo todas as implicações sociais, morais, éticas, históricas e as transformações em relação ao espaço-tempo. Portanto, ao analisarmos os movimentos educativos e formativos, essa análise deve ser feita à luz do contexto político, social, histórico e temporal.

A literatura destaca o papel crucial da formação dos docentes a fim de superar tais fatores, com o intuito de formar um profissional da educação capaz de transcender os conteúdos aprendidos na instituição de ensino superior e levá-los aos discentes da educação básica, para que eles sejam agentes transformadores da sua própria realidade (NASCIMENTO, 1999).

Segundo Severino (2004), são considerados três aspectos dentro dessas dificuldades no processo formativo: a) o institucional, que se refere às más condições de trabalho, à insuficiência de recursos pedagógicos e à política de gestão, muitas vezes falha; b) o pedagógico, considerando-se a fragilidade epistêmica e a pouca postura investigativa na formação docente, o que resulta em uma visão fragmentada do trabalho docente e na impossibilidade de compreender toda a rede e implicações que envolvem o trabalho docente; c) ético-político, pois se espera que o professor formado pela instituição de ensino superior seja capaz de despertar a cidadania do aluno de forma ética.

Há, ainda, uma complementação de Freire sobre a ideia de que ensinar exige a consciência do inacabamento:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p.55)

Fazendo um paralelo com os aspectos dificultadores citados por Severino e com a ideia de inacabamento de Freire, espera-se do recém-formado educador a superação dos mesmos dificultadores e a consciência do inacabado. Contudo, quantos educadores são capazes de superar os aspectos dificultadores, ter a consciência do inacabamento e ser “predispostos à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996)? O que pode ser feito assim que o educador ingressa no

sistema educacional para que as dificuldades diárias não desviem o profissional de seu objetivo maior? Como as políticas administrativas e a formação continuada podem contribuir para que os educadores desenvolvam as habilidades e a consciência do contexto em que trabalham?

Nessa direção, surgem muitas das questões que instigaram a realização deste trabalho: como a teoria adquirida na instituição de ensino superior é recebida no ambiente escolar? Como assegurar a qualidade da prática a quem falta conhecimento da prática? Quais são as estratégias do recém-chegado professor na escola: imitação dos padrões de comportamento de outros professores ou busca de sua própria personalidade profissional? A formação continuada pode amenizar os sentimentos conflituosos oriundos da nova vivência escolar? E, por fim, a pergunta norteadora deste trabalho, como o professor iniciante torna-se professor e qual o papel formativo da escola e da universidade na constituição profissional desse docente?

O objetivo deste trabalho é compreender e descrever a constituição profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em Biologia integral e noturno Geografia, Matemática, Física e Química oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Esse objetivo se desmembrou em três específicos:

1. Analisar os documentos dos cursos das licenciaturas (a matriz curricular, as diretrizes gerais e específicas para a formação de professores e seus projetos pedagógicos) e as articulações para a prática docente.
2. Relacionar as contribuições dos elementos formativos da universidade e da escola para início da docência;
3. Identificar as principais características do processo de inserção na docência e a sustentabilidade dela no sentido de permanecer na carreira;

A metodologia da pesquisa é quantitativa, qualitativa e interpretativa. A construção dos dados foi feita a partir da leitura dos documentos dos cursos, da análise do questionário aplicado aos egressos da UFSCar *campus* Sorocaba e da entrevista semiestruturada com um egresso de cada curso a fim de aprofundar os dados obtidos no questionário.

O rito de passagem de um aluno, do ambiente universitário para o ambiente escolar, de pupilo para mestre, pode ser experienciado de diversas formas. Pode ser uma passagem suave, sem muitos percalços ou ser uma passagem turbulenta, com sentimento de impotência diante da situação. Contudo, é uma passagem obrigatória a todos que se aventuram no mundo da sala de aula. Escassez de recursos pedagógicos, indisciplina, salas lotadas e comportamentos inadequados dos alunos caracterizam o cenário educacional e não são recentes. Ina Von Binzer, em seu livro “Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil”, já relatava o mesmo cenário no final do século XIX:

Rio, 21 de fevereiro de 1882

Oh! Grete, ando com êste colégio por cima da cabeça!

Acho sinceramente que sou péssima professora! Não aprendem nada comigo e, se houver inspetores escolares por aqui, vou ficar desmoralizadíssima! Não consigo habituar-me a êste ensino superficial; mas quando começo a aprofundar-me ainda é pior: fico completamente desanimada.

A respeito da disciplina, então! Só essa palavra já me faz subir o sangue à cabeça. Imagine isto: outro dia, ao entrar na classe, achei-a muito irrequieta e barulhenta e na minha confusão recorri ao Bormann, quando obtive silêncio para poder ser ouvida, ordenei: “Levantar, sentar”, cinco vezes seguidas, o que no nosso país nunca deixa de ser considerado vergonhoso para uma classe. Mas, aqui, - oh! Santa Simplicitas! – quando cheguei a fazer-lhes compreender o que delas esperava, as crianças estavam tão longe de imaginar que aquilo representasse um castigo, que julgaram tratar-se de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como um prumo, para cima e para baixo, feito autômatos, divertindo-se règiamente.

Reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica. (BINZER, 1994, p. 65)

Desconsiderando a cultura e, por conseguinte, a realidade tão diferente da educadora e toda a mudança histórica ocorrida desde o relato, dois pontos se destacam. O primeiro, o impacto do sistema educacional sobre a educadora, com sentimento de impotência e insegurança profissional, sentimentos negativos que determinaram a prática docente, pois ditavam o ritmo de suas aulas e o aprofundamento dos conteúdos. O segundo é o reconhecimento de que se deve adotar uma pedagogia brasileira para brasileiros, indicando a necessidade de compreender como o ensino-aprendizagem se desenvolve e adaptá-lo para os contextos regionais. Sentimentos como esses relatados pela educadora, em 1882, podem ser os mesmos sentimentos de um educador do século XXI, em início de carreira? Ou seriam sentimentos de outra natureza? Qual seria, então, a pedagogia a ser adotada no ensino brasileiro?

Há, além desses sentimentos, fatores externos – sociais, históricos, administrativos, políticos – que podem influenciar o processo de início de carreira, bem como a constituição profissional do professor iniciante. A fragilidade do início de carreira é descrita por Pacheco e Flores (1999, p. 111), que entendem esse período complexo de inserção profissional como um processo exclusivo da carreira docente:

[...] contrariamente ao que se verifica noutras profissões, a entrada no ensino é brusca e repentina, pois o professor nóvel tem de desempenhar as mesmas tarefas e de assumir as mesmas funções que um professor com experiência. Acresce, muitas vezes, o facto de se ver confrontado com os horários e as turmas mais problemáticas, encontrando-se, frequentemente, isolado e com pouco apoio por parte dos colegas e da escola.

A comunidade escolar exige que o professor iniciante desenvolva algumas habilidades em um curto espaço de tempo, ao mesmo tempo em que ele lida com as adversidades de início de carreira e a autoafirmação como docente. Pacheco e Flores (1999) descrevem esse cenário:

Estas dificuldades prendem-se com aspectos de natureza didáctica, mas também com a necessidade (e exigência) de se adaptar a uma nova situação, que lhe provoca uma certa insegurança. Por outro lado, as resistências por parte da escola, dos professores e dos alunos que o “integram” numa cultura comumente partilhada e tacitamente aceite marcam a sua socialização profissional. (p. 112)

O professor iniciante vive em um ambiente paradoxal, entre ser aceito ou renegado pela comunidade escolar. A imagem profissional está em risco e há a tomada de consciência de que não sabe o suficiente. A escola passa a ser um forte elemento de socialização, bem como as primeiras experiências profissionais. Esse impacto, que pode ser condicionante ao professor iniciante, ultrapassa o impacto da formação inicial e vai diminuindo à medida que o professor vai desenvolvendo sua prática. A socialização profissional afeta o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira (PACHECO; FLORES, 1999).

Fullan e Hargreaves (2000) descrevem a importância da socialização profissional, uma vez que o envolvimento dos professores nas escolas, a relação que eles mantêm com os colegas e a ajuda que recebem deles e da gestão são aspectos que extrapolam o valor humanitário e impactam a qualidade de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Para professores experientes, que já desenvolveram estratégias para lidar com a complexidade da prática pedagógica, a socialização profissional pode ter um papel menor no que diz respeito a ajudar a superar as dificuldades decorrentes do trabalho docente. Contudo, para o professor iniciante, a oportunidade de partilha com outros profissionais pode oferecer o encorajamento necessário para refletir sobre uma situação e conseguir resolvê-la:

Ensinar sempre será um trabalho exaustivo, os professores estão envolvidos em centenas de interações, em circunstâncias potencialmente geradoras de tensão. A qualquer momento você tem um contato bastante íntimo, dia-a-dia, com um grande número de jovens e crianças, em uma sociedade bastante complexa, tudo isso é um desafio mesmo para os professores mais dinâmicos. Há, no entanto, dois tipos de exaustão. Um deles decorre de batalhas solitárias e de esforços não valorizados, de perda de referenciais e de sentimentos corrosivos de desesperança, levando o professor a acreditar em sua incapacidade para fazer a diferença. O outro tipo é aquele cansaço que é parte do trabalho duro, o qual significa ser um elemento de uma equipe, um reconhecimento cada vez maior que você está engajado em uma luta cujo esforço é válido e um reconhecimento de que aquilo que você faz acarreta uma diferença fundamental ao colega desencorajado [...] (FULLAN; HARGREAVES, 2000, P. 129)

Em ambos os tipos de exaustão, no caso de um professor iniciante, a socialização profissional contribui para a constituição profissional. O professor pode enfrentar essas situações compartilhando-as com outros profissionais da educação em vez de ter que lidar sozinho com elas, além de, ao mesmo tempo, ter que desenvolver as competências e os seus saberes práticos.



Em sua revisão de artigos sobre a formação de professores, Guarnieri (2005, p. 05) pontua a “necessidade de se investigar como os professores vão adquirindo e construindo competências para o desempenho da função docente ao longo do processo de desenvolvimento profissional.” A construção das competências é resultado da articulação dos saberes teóricos e acadêmicos com os saberes práticos e a socialização profissional é um elemento crucial para esse processo.

O professor iniciante, ainda que não tenha experiência como docente, passou a maior parte de sua vida como aluno, refletindo sobre os diversos professores que teve e categorizandoos em dicotomias – bons e ruins, autoritários e permissivos, exigentes e condescendes. Dessa forma,

O início da carreira é visto aqui como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola como estudante, quanto a formação profissional específica – que tem sido denominada formação *inicial* – a iniciação na carreira e a formação *contínua*. (LIMA, 2006, p. 10)

Pacheco e Flores (1999, p. 111-112) chamam o período dos primeiros anos de exercício autônomo de funções docentes de “período de indução”. Ele se estende de acordo com a natureza pessoal e contextual do profissional e se constitui como uma:

[...] etapa decisiva no percurso de formação de um professor. É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimento e de destrezas, sobretudo de natureza prática que repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo desta fase de iniciação, mas ao longo da carreira.

E, também, definem que:

Ser professor iniciante implica correr riscos e enfrentar desafios na medida que se pressupõe assumir responsabilidades profissionais para as quais ainda não se está completamente preparado.

[...] Se, por um lado, não existe um acolhimento e uma integração institucional do professor principiante no contexto profissional, por outro, o estatuto de professor principiante e o clima de expectativa por parte da comunidade escolar também não facilitam esta aproximação. Nesta medida, o jovem professor, face ao isolamento profissional e confrontado com as primeiras dificuldades, actua com base no método do ensaio-erro (Veenman, 1984; Olson & Osborne, 1991; Marcelo, 1999) e de acordo com o princípio de sobrevivência (Huberman, 1991), resolvendo de forma individual os problemas com que se depara.

É clara a complexidade do momento de inserção docente e da forma como esse delicado processo se desenvolve, o que pode até mesmo comprometer a sustentabilidade na carreira, visto que são muitos os elementos que o professor iniciante tem que enfrentar e, quando não existe um acolhimento, a situação pode tornar-se insustentável e resultar na desistência do professor.

Esses elementos pontuados convergem para o papel social do professor:

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento para fazer e apurar o seu sabor é tarefa dos seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores. (RIOS, 2002, p. 24)

O ambiente escolar, sendo um reflexo da sociedade, tem-se tornado complexo e diversificado. O professor educa para uma sociedade de mudança e deve ser formado “na mudança e para mudança” (IMBÉRNON, 2011, p. 30). Isso representa uma outra função do professor:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente. (IMBÉRNON, 2011, p. 14)

A formação docente de caráter estritamente acadêmico vem tornando-se obsoleta para os desafios de uma sociedade democrática, baseada na pluralidade, na participação, na solidariedade e na integração de seus cidadãos (IMBERNÓN, 2011).

As novas funções atribuídas aos professores, ainda que representem mais tarefas ao trabalho pedagógico, são necessárias e urgentes. Portanto, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ao acompanhar esse movimento, precisa ser reformulada a fim de atender à nova demanda da educação. Esse é um ponto importante para este trabalho, já que os sujeitos da pesquisa são egressos de cursos de licenciatura de uma universidade pública, a qual prevê, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, a inserção dos egressos na carreira docente, preferencialmente, na educação básica pública (SÃO CARLOS, 2006, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e).

Compreendendo que minha trajetória está muito relacionada com meu tema de pesquisa, a partir dela se desenha a estrutura da dissertação. O capítulo I será destinado a traçar os elementos que compõem o início de carreira, a chegada do professor à escola, as características que constituem essa fase e as principais estratégias para enfrentar esse novo desafio. Também é necessário descrever alguns elementos que compõem a constituição profissional e pontuar alguns elementos que a constituem, assim como descrever a identidade profissional, a qual compõe a constituição profissional, e alguns fatores que a influenciam. A essa a discussão será somada a formação inicial e continuada enquanto *locus* de formação do profissional da educação, pois é no cerne delas que se desenrolam muitos acontecimentos que propiciam a constituição profissional. Também se discute a sustentabilidade da carreira e o papel formativo da escola no desenvolvimento profissional.

O capítulo II discutirá o percurso metodológico, a escolha da metodologia de pesquisa adotada, os critérios utilizados para a aplicação dos questionários e das entrevistas, bem como a descrição dos cenários e dos momentos em que foram aplicados esses instrumentos. Além disso,

serão pontuados os elementos traçados para a análise dos documentos dos cursos de licenciatura, que são foco deste trabalho.

Já o capítulo III será reservado para a análise dos dados obtidos nos questionários, apontando os elementos significativos dos documentos dos cursos, considerando os aspectos de prática e teoria a fim de correlacioná-los com a formação inicial oferecida pela universidade, segundo os egressos, apontando as convergências e divergências entre a formação inicial e a prática em desenvolvimento.

Enfim, o capítulo IV apresentará os resultados obtidos com as entrevistas de um egresso de cada curso e possíveis compreensões dos processos formativos dos professores iniciantes, considerando a fragilidade e a complexidade do processo de constituição profissional do professor e tendo a escola como *locus* de formação.

# CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E A ESCOLA

Este capítulo discutirá a constituição profissional docente e alguns temas que compõem esse processo: o início de carreira e os elementos que o constituem, as expectativas do professor iniciante quando chega à escola, as características desse período e as possíveis estratégias a serem adotadas pelo professor para que possa manter-se na carreira. Entendendo que a identidade profissional é uma parte essencial da constituição profissional, reserva-se um espaço para discutir sobre ela e sobre os fatores que influenciam sua construção. Outro tópico a ser discutido é a sustentabilidade da carreira e quais características, tanto do processo de constituição quanto de formação docente, contribuem para que o professor se mantenha na carreira. Também se discute qual é o papel formativo da escola em todos esses momentos e na constituição profissional de professores iniciantes.

É necessário destacar as discussões deste capítulo baseiam-se em autores de diferentes bases epistemológicas, mas que trazem elementos que constituem os temas que dão suporte a essa pesquisa.

## 1.1 Constituição profissional docente

A constituição profissional é um movimento complexo, longo, pessoal e dependente de muitos aspectos que permeiam, não somente a formação inicial e a continuada, mas, também, a experiência adquirida enquanto aluno, a trajetória de vida do professor, o contexto político e histórico e, sobretudo, o contexto profissional no qual o professor está inserido.

Pode-se dizer que “ser professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. (IZA *et al* 2014, p. 276)

O tornar-se professor é um processo longo, desenvolvido a partir de elementos teóricos, práticos e pessoais, da interiorização de conhecimentos aprendidos na formação inicial e na prática. São os diversos acontecimentos do ambiente escolar e da trajetória pessoal que levam à constituição profissional. Além disso, o reconhecer-se como professor é algo posterior ao tornar-se professor, pois está relacionado à imagem que o professor faz de si, que nem sempre corresponde à imagem que outros têm dele.

Contudo, a constituição profissional inicia-se bem antes de o professor se reconhecer como formador. Essa tomada de consciência, geralmente, está ligada ao início de carreira, porém a constituição profissional tem outras esferas, que vão além da escola:

A constituição do ser professor perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em curso de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. (IZA *et al* 2014, p. 277)

Entende-se, portanto, que a constituição profissional é um processo ao longo da vida e que é um processo que permite diversos começos e recomeços, já que depende de muitos elementos externos – contexto escolar, político, histórico, temporal – e internos – contexto profissional e experiências pessoais. Segundo Freire (1991, p. 58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Tardif (2002, p. 19) corrobora essa visão, ao afirmar que “o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades”. Ainda que a constituição profissional seja permanente, o conhecimento desenvolvido nesse período – compreender a própria prática, conhecer-se enquanto pessoa e profissional, compreender as condições do trabalho, bem como o sistema educacional no qual está inserido, entender como as experiências pessoais afetam a prática, entre outros – pode ser potencializado durante a formação inicial e no início de carreira.

A formação inicial possui momentos que enriquecem a constituição profissional, momentos de prática dentro de escolas. O Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> e o estágio são possibilidades para que as experiências vividas dentro desses contextos possam ser discutidas, refletidas e incorporadas ao desenvolvimento do futuro professor. Porém,

Em tempos de reformas curriculares e pelas exigências por estas impostas ao trabalho do professor, é possível observar que a valorização dos saberes experienciais e da prática docente fica comprometida, quando nos cursos de formação de professores tais elementos ficam restritos ao ingresso para a profissão ou, majoritariamente, no contexto do estágio curricular supervisionado, nos quais muitas vezes tem papel secundarizado, frente à urgência de formar para o mercado de trabalho. (IZA *et al*, 2014, p. 286)

---

<sup>1</sup> “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” (BRASIL, 2017)

A fim de enriquecer a constituição profissional dos docentes, a escola precisa ser incorporada na formação inicial, bem como a universidade deve ser incorporada na formação continuada. Compreendendo que o início de carreira é um período de aprendizagem intensa, a escola pode contribuir para a constituição profissional desde a formação inicial – nos estágios obrigatórios, no PIBID e nas possíveis parcerias de iniciação à docência entre a universidade e a escola – e na formação continuada – com a inserção docente em momentos formativos formais e informais, no compartilhamento de experiências entre professores e equipe gestora e reuniões pedagógicas com fito formativo.

## **1.2 Início de carreira**

As primeiras experiências em sala de aula, no atual sistema de licenciaturas brasileiro, acontecem enquanto o aluno está realizando os momentos de prática (estágio obrigatório e disciplinas de prática de ensino, em alguns casos), porém esse contato com a profissão pode ser limitado, já que os alunos não são os verdadeiros responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. “Neste momento, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais” (LIMA, 2006, p. 10). Ainda que seja um momento formativo de extrema importância para o futuro professor, é somente no exercício da função que o profissional será capaz de compreender com profundidade as atividades pelas quais um docente é responsável.

A inserção na carreira docente é denominada como o “período de indução” e corresponde aos primeiros anos de exercício docente autônomo, no qual o professor assume todas as atribuições profissionais e desenvolve habilidades docentes exigidas, influenciado por questões pessoais e ambientais. Existe, porém, um desacordo quanto à duração do período de indução, mas “a maior parte dos investigadores neste domínio faz corresponder o período de indução aos três primeiros anos de atividade docente (PACHECO; FLORES, 1999, p. 110).

Já Vonk (1996, *apud* VAILLANT e MARCELO, 2012, p.130) define “a inserção como a transição de docente em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser entendida melhor como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos docentes. ”

Considerando-se a característica pessoal que influencia o desenvolvimento profissional docente, talvez o período de inserção docente tenha uma duração variável no sentido que Vonk propõe, pois o alcance da autonomia profissional depende de elementos escolares e pessoais. Algumas escolas podem promover um ambiente que auxilie o professor nesse processo, enquanto

outras podem dificultar o processo. Porém, em ambas as situações, a inserção docente é um período de aprendizagem intensa ao professor iniciante.

Contudo, em um artigo sobre programas de inserção docente no Brasil, André (2012) afirma que existem apenas três programas para professores iniciantes a partir do momento que ingressam na carreira, dois em nível estadual e um em nível municipal.

No Brasil, existem apenas em dois estados (Ceará e Espírito Santo) e em um município (Jundiaí, SP)<sup>2</sup> ações formativas voltadas para professores iniciantes a partir do momento em que ingressam por meio de concurso (ANDRÉ, 2012). Essas ações oferecem cursos formativos aos ingressantes, porém os próprios gestores das Secretarias de Educação que oferecem os cursos reconhecem que deveria ser feito um acompanhamento também durante os primeiros meses do ingressante e que essas ações pontuais destacam um movimento de pensar políticas públicas formativas e de suporte para professores iniciantes.

André (2012) ainda destaca outros três programas que propõem uma aproximação da universidade e da escola. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) mantido pela CAPES/MEC, que tem âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo e o Bolsa Estagiário, no município de Jundiaí (SP).

A falta de políticas e programas pensados para os professores iniciantes acaba replicando o modelo de formação descrito por Jacques Busquet (1974, *apud* PEREIRA, 1999, p. 112) na seguinte analogia:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Diante deste cenário, consideraremos que o início de carreira é o momento no qual o aluno formado chega à escola como professor, ainda que o desenvolvimento profissional aconteça de forma contínua, desde a formação inicial.

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. (GUARNIERI, 2005, p.5)

---

<sup>2</sup> Em busca no site da prefeitura de Jundiaí não há indícios que o programa ainda exista, indicando que essas ações formativas não acontecem mais. (JUNDIAI, 2017)

A inserção na carreira é o momento em que o professor começa a relacionar o conhecimento teórico com o prático e, assim, surgem os dilemas, frutos de expectativas criadas durante a formação inicial que traz, geralmente, versões romaneadas da educação. Quando o professor chega à dura realidade escolar, precisa adaptar-se, o que implica, frequentemente, rever valores, conhecimentos e comportamentos (VEENMAN, 1984 *apud* SILVA, 1997). Contudo:

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só são aprendidas na prática, e isso repercute que esse primeiro ano seja de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas que enfrentam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que eles devem fazer isso, em geral, sobrecarregados com as mesmas responsabilidades que os docentes mais experientes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.131).

Soma-se a essa problemática o fato de que, muitas vezes, a formação inicial não é capaz de superar a distância abismal entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade e a realidade encontrada na sala de aula. A estrutura curricular dos cursos de licenciatura assevera a desarticulação da teoria e da prática, resultando em uma formação acrítica, baseada na racionalidade teórica que, quando se encontra no ambiente escolar, tende a repetir padrões que reforçam a visão de que o professor é o transmissor de conhecimentos e o aluno o assimilador de conteúdos que pouco têm a ver com a sua realidade (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008).

O dilema entre teoria e prática e a necessidade de adaptar-se é, também, conhecido como “choque do real” (HUBERMAN, 1997), traduzido no elemento de *sobrevivência*, que é caracterizado por insegurança, preocupação consigo próprio, dificuldade em trabalhar os conteúdos, bem como as relações interpessoais, aborrecimentos com indisciplina e mau comportamento dos alunos, problemas em relação ao material didático e estrutura da escola, entre outros.

O “choque do real” é uma adversidade muito singular e com intensidades diferentes, por ter relação muito forte com a natureza e a trajetória pessoal de cada professor, é difícil estimar como e por quanto tempo o profissional o vivenciará. Contudo, Müller-Fohrbrodt e outros (1978, *apud* SILVA, 1997, p. 54-55) categorizaram os “indicadores de choque” e seus possíveis desdobramentos: a) a percepção de problemas, que são expressos em lamentos e queixas físicas e/ou psicológicas; b) mudanças de comportamento, que são motivadas por pressões externas (exigência dos pais, equipe gestora ou comunidade escolar); c) mudanças de atitudes, que implicam em mudanças de crenças, atitudes e práticas; d) mudanças de personalidade, que afetam



o domínio de estabilidade emocional e a autoafirmação; e por fim, e) abandono da profissão, pois os sentimentos negativos são tão intensos que essa se torna a única solução.

Silva (1997, p. 60) complementa que esse é o sentimento de “estar entregue a si próprio, sem uma estrutura de apoio que lhe dê segurança. O iniciante sente-se medido, julgado, quando não olhado com suspeição ou indiferença, o que não poderá deixar de refletir na maneira como experiencia o seu contato com o real”.

Guarnieri (2005) enumera três implicações quando há o enfrentamento do real. A primeira implicação pode manifestar-se através da rejeição ou até mesmo abandono dos conhecimentos teórico-acadêmicos decorrente da inabilidade do professor iniciante em aplica-los. Cria-se, então, um terreno fértil para que esse professor aceite a cultura escolar sem questioná-la, ao mesmo tempo que é aceito pelo grupo de professores mais antigos, visto que age da maneira que eles pensam ser a adequada. Assim, o professor se distancia de situações que possam promover transformações e torna-se resistente a mudanças.

A segunda implicação é limitante: o professor iniciante pode chegar à escola com uma concepção teórica e aplicá-la sem conseguir avaliar se esta é suficiente em si ou quais são os seus limites. A resistência em perceber a necessidade de adaptar a concepção teórica pode implicar uma prática pobre, que estimula alguns fatores causadores do choque – indisciplina, dificuldade de gestão de sala de aula e problemas de relações interpessoais, por exemplo.

E a terceira implicação, um tanto mais otimista que as outras, é resultado do questionamento das concepções teóricas e da cultura escolar. Porém, o questionamento é crítico e não rejeita os elementos positivos existentes nas concepções e na cultura escolar. Na verdade, incorpora esses elementos a fim de identificar os limites e os problemas de sua própria prática.

Para complementação, Lacey (1977 *apud* PACHECO; FLORES, 1999, p. 114) elenca as possíveis estratégias de um professor iniciante em relação às adversidades de início de carreira: a) o ajuste interiorizado, no qual o professor assume todos os limites e normas da escola, associando-os a seus próprios valores, crenças e conhecimento teórico-acadêmico b) a submissão estratégica, na qual o professor reconhece os valores e concepções dos outros profissionais (que representam uma autoridade), reservando-se quanto aos seus próprios valores e concepções; e finalmente, c) a redefinição estratégica, que se apresenta como um enfrentamento e questionamentos, visando mudanças.

Uma característica que faz com que o professor iniciante agüente toda a adversidade supracitada é o “aspecto da descoberta”, que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”

(HUBERMAN, 1997, p. 39). Os primeiros anos de exercício da docência são regados por uma intensa aprendizagem para o professor iniciante. Apesar de serem anos difíceis, alguns traços desenvolvidos nesse período são levados por todos os anos da carreira, visto que “é uma etapa decisiva no percurso de formação de um professor. É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e de destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo da carreira. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 111)

As idiossincrasias do início de carreira discutidas aqui vão ao encontro do que diz Lima (2006, p. 09):

[...] estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira.

Huberman (1997) propõe que o ciclo de vida dos professores pode ser constituído por maxiciclos, os quais podem possuir algumas características discutidas aqui como sendo elementos do início de carreira, uma vez que um professor pode vivenciar algumas generalidades ao mudar da escola, de nível de ensino ou alguma outra situação. Não é justificável dizer, no entanto, que seria na mesma intensidade que um professor iniciante, já que a inserção profissional é um momento único – qualquer outra tentativa é uma reinserção profissional. Assim sendo, a inserção docente é um “período rico, complexo e, ao mesmo tempo, paradoxal” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 115)

### 1.3 Identidade profissional

O professor, em seus primeiros anos como docente, precisa, além de desenvolver os elementos que constituirão a sua prática, desenvolver a sua identidade profissional, bem como a sua autoafirmação como docente, visando a sua própria sustentabilidade na carreira.

Ainda que de bases epistemológicas diferentes, a discussão está baseada em alguns conceitos trazidos por Hall (2015) e Dubar (2005), pois caracterizam bem a construção de identidade profissional dos professores iniciantes.

O conceito de identidade é “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea” (HALL, 2015, p. 09), porém;

A questão da **identidade** está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o

indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada **crise de identidade** é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Os professores mais experientes têm sua identidade normalmente mais definida. Quando se fala em crise de identidade, a qual coloca em dúvida a identidade definida e estável do professor experiente, não há preocupação com o professor iniciante que, concomitantemente ao tornar-se professor em um sentido pedagógico, tem que desenvolver a sua própria identidade, sem poder recorrer às identidades do passado.

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceitos pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme pela falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. (SILVA, 1997, p. 53)

Somados a isso, especificamente na profissão docente, existem alguns fatores que contribuem para uma descaracterização do profissional, o que claramente afeta o desenvolvimento de uma identidade profissional: a) “da progressiva incompreensão de reconhecimento social da função docente”, o professor passa a ser secundário dentro da sociedade e existe a imprevisibilidade quanto ao futuro do professor (existirá? como? para quê? para quem?); b) “da indefinição institucional da escola” e, conseqüentemente, do papel do professor e, finalmente, c) “a deficiente percepção por parte dos professores de que sua profissão adensa o labirinto interior do próprio educador” e que as esferas pessoais e pedagógicas são conectadas e quando isso é ignorado, afeta o processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos não “acreditam” no professor e este mostra uma pseudosseguurança como forma de defesa (CARROLO, 1997, p. 24).

É dentro desse contexto escolar que o professor iniciante inicia a construção da sua identidade profissional, que é formada, ao longo do tempo, através de processos conscientes e inconscientes, a qual sempre tem um “imaginário” ou fantasiado e permanece sempre incompleta, sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2015). Ainda sobre a indefinição do papel da escola:

Atualmente, a Escola é questionada por todos. Não só quanto à sua existência (IVAN ILLICH) mas também quanto às formas e funções que eventualmente assume. O falhanço educacional e institucional da Escola pode conduzir os seus personagens – alunos e professores – a sentirem-se perdidos, “alienados em si”, sem saberem o que são, para onde vão, o que fazem e o próprio sentido do que fazem. (CARROLO, 1997, p. 24)

O ambiente escolar muitas vezes não contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional. Colabora, no entanto, para que a crise de identidade seja maximizada, pois transfere ao educador dúvidas quanto à sua verdadeira função e seu papel na sociedade, corroborando para que o professor continue sem saber se seu trabalho (ou ele mesmo) serve (para quem serve?) ou se seu trabalho (ou ele mesmo) tem serventia (para qual serventia?) A crise de identidade se apresenta toda vez que há uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes ou perturbações nos elementos estruturantes da categorização dos outros e de si mesmo (DUBAR, 2009). Isso corresponde à existência de identidades para um mesmo indivíduo:

[...] as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo “*identidade para outrem*”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (“*identidade para si*”). Pode-se sempre, com efeito, aceitar ou recusar as identidades que lhe são atribuídas. Pode-se identificar-se de modo diferente daquele que é praticado pelos outros. É a relação entre esses dois processos de identificação que está no fundamento da noção de formas identitárias (idem, p. 14)

A “*identidade para si*” se desenvolve a partir da trajetória pessoal de cada um, assim como a visão que essa pessoa possui dos momentos formativos e como eles contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Basicamente, todas as experiências profissionais e pessoais contribuem para a construção dessa identidade. Já a “*identidade para outrem*” se caracteriza muito mais pela visão que os pares e a equipe gestora possuem do professor, considerando o perfil profissional, as relações interpessoais e o reconhecimento dado ao trabalho feito por esse docente.

A necessidade de ser reconhecido pode afetar a construção da identidade do professor iniciante. Pois, além das habilidades pedagógicas e práticas que estão em desenvolvimento, o reconhecimento dos pares, dos alunos e da comunidade escolar pode implicar em dificuldades de ordem emocional e pessoal, já que o não-reconhecimento profissional pode ser expresso em falas de descrença quanto ao trabalho do professor iniciante.

Outro ponto a ser destacado é que a identidade profissional está intimamente relacionada ao sentimento de pertencimento. Quando a “*identidade para outrem*” está em consonância com os valores e pontos de vistas do grupo, o indivíduo é aceito e acolhido pelos pares. Para o professor iniciante, ser aceito no ambiente escolar significa ter uma “*posição singular como ocupante no seio do grupo*” (DUBAR, 2009), ser considerado nas decisões do grupo, auxiliado nas dificuldades e valorizado. O mesmo não pode ser dito quando a “*identidade para si*” não corresponde às expectativas do grupo para com o professor iniciante, que passa a ser julgado, indiferente ao grupo ou até mesmo excluído.

Também, na construção da identidade do professor iniciante, é possível observar diferentes identidades em diferentes ambientes:

O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2015, p. 12).

Para professores mais experientes, manter a identidade “plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2015, p. 12). Isso é resultado de um ambiente que se modifica e traz novas significações e que exige uma reavaliação de comportamentos. Já professores iniciantes, que não construíram a base de sua identidade e se encontram em um ambiente de ressignificações e novas representações culturais, são “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais podem se identificar com cada uma delas – ao menos temporariamente.” (HALL, 2015, p.12)

#### **1.4 Sustentabilidade da carreira**

A literatura já está bem consolidada quanto às dificuldades que os professores iniciantes podem encontrar no início de carreira (FULLER, 1969 *apud* PACHECO; FLORES, 1999; VEENMAN, 1984 *apud* PACHECO; FLORES, 1999; HUBERMAN, 1997). Essas dificuldades, bem como as intensidades delas, que são vividas de forma muito pessoal, envolvem diversos fatores idiossincráticos. É necessário discutir estratégias e possibilidades de minimizá-las, a fim de criar um ambiente no qual o professor iniciante encontre meios para a superação das dificuldades iniciais e se mantenha na carreira.

A sustentabilidade docente não é algo exclusivo de professores iniciantes. Docentes em qualquer fase profissional podem e enfrentam situações adversas:

Muitos dos problemas que os docentes principiantes apresentam nas pesquisas têm a ver com assuntos que outros docentes com maior experiência enfrentam, tais como gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou a relação com os pais. Mesmo que os nós górdios sejam os mesmos nas diversas etapas da carreira docente, os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123)

Compreendendo a fragilidade e a complexidade do início de carreira, é extremamente importante discutir a sustentabilidade na carreira, termo emprestado das ciências biológicas, o qual define que “uma sociedade sustentável é aquela que está apta a satisfazer suas necessidades sem diminuir as oportunidades das futuras gerações de suprirem as suas”. Trazendo este conceito para a educação entendemos que “a liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis

preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 22-23).

Investir em um ambiente que estimule o aprendizado profundo dos professores iniciantes visando à durabilidade da carreira é uma maneira de permitir que o docente supere as dificuldades iniciais e, se assim quiser, permanecer na docência:

[..] os professores principiantes, em seu primeiro ano de exercício, são aprendizes vorazes, que se preocupam desesperadamente por aprender seu novo ofício. A curva de aprendizagem segue elevada durante três ou quatro anos, até que sua vida se faz muito rotineira e repetitiva. A curva de aprendizagem aplaina. O próximo mês de março é igual ao março anterior.

[...] Parece que a vida nas escolas é contraproducente para a aprendizagem adulta. Quanto mais tempo se passa ali, menos se aprende. (BARTH, 1993 *apud* DAY, 2005, p. 69)

Quando investe em um aprendizado profundo em todas as fases da carreira docente, com o cuidado de compreender as particularidades de cada uma delas, sustenta-se o professor na docência, mesmo que esteja enfrentando situações adversas, pois sustentar é “manter erguido; suportar o peso; estar apto a suportar (superexigência, sofrimento e coisas parecidas) sem desabar” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 31). Dessa maneira, em momentos de crises ou dificuldades, o professor pode encontrar meios de superá-los, já que consegue ter convicção, senso de propósito e, o mais importante, esperança.

Uma cultura escolar que trabalhe no sentido de promover um aprendizado profissional pode, além de sustentar o docente na carreira, perceber falhas a tempo de corrigi-las:

Se você, no entanto, investigar as salas de aula para encontrar excelência, corre também o risco de expor incompetência e má prática. [...] os professores eficientes enfrentam a falta de acesso a outros professores, acesso esse que significaria a possibilidade de eles se tornarem ainda melhores ao repartir sua competência. Muitos outros professores são competentes, mas poderiam melhorar consideravelmente se tivessem um ambiente mais cooperativo. Se um ambiente assim existisse desde o início de suas carreiras, seriam muito melhores. Os professores ineficientes ou podem ter ficado assim através de anos de experiências improdutivas e alienantes, ou não serviam para este trabalho desde o início. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 27)

A sustentabilidade da carreira é um tanto mais frágil quando relacionada a professores iniciantes, haja vista que eles não possuem experiências prévias, práticas bem-sucedidas ou falhas às quais recorrer em casos de incerteza. Isso pode acarretar isolamento profissional e, em último caso, culminar na desistência da profissão.

O grande desafio do sistema escolar “não é como livrar-se dos profissionais sem entusiasmo, mas como criar, manter e motivar os bons professores ao longo de suas carreiras” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 82). O compromisso do sistema escolar é ainda maior para

com os professores em início de carreira, não somente com o docente iniciante, mas com todos os futuros alunos desse professor, como indicam Fullan e Hargreaves:

As condições de ensino, especialmente no início de carreira, influenciam e, às vezes, determinam o quão bom será um professor. Esse determinado professor, por sua vez, afetará a qualidade das experiências de aprendizagem de centenas de crianças nos próximos 30 anos. É válido lutar para garantir que esses novos mestres tenham condições muitíssimo melhores para seguir em sua carreira (2000, p. 99, grifo do autor).

Dessa maneira, como pontua André (2012), é importante atrair, desenvolver e reter professores com habilidades para exercer bem a função docente a partir de políticas que assegurem que os docentes possam trabalhar em um ambiente favorável à sua prática. André ainda destaca que a desistência de professores competentes tem encorajado a criação de políticas que estimulam os docentes a permanecer na profissão.

Considerando a necessidade de reter docentes na profissão, Hargreaves e Fink (2000) apontam sete princípios da sustentabilidade na educação: profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação.

A profundidade é estimulada através de uma aprendizagem profunda e ampla, tanto docente quanto discente. Um processo de ensino-aprendizagem vago e descontextualizado não colabora para que professores iniciantes compreendam com clareza as responsabilidades de um docente.

A durabilidade está relacionada ao tempo com que as propostas e projetos duram no sistema escolar. Ela preserva propostas que tiveram sucesso e analisa as que tiveram falhas a fim de corrigi-las. É muito comum, em escolas, que, em vez de tentar aprimorar projetos que “não deram certo”, eles sejam descartados. Dessa forma, são mantidas propostas que geram sempre resultados regulares, mas que deixam a comunidade escolar em um estado confortável. Um professor iniciante que traga diferentes ideias e propostas pode se sentir desestimulado ao perceber a resistência do grupo escolar diante de mudanças.

A amplitude compreende a complexidade do sistema escolar, o qual é formado por pessoas, e desafia a ordem hierárquica que prevalece nas unidades de ensino, ou seja, afirma que cada indivíduo integrante da comunidade escolar tem suas responsabilidades, bem como suas contribuições para o ensino-aprendizagem e a cultura escolar. Um ambiente que reconheça tais responsabilidades de todo e cada indivíduo pode afetar o desenvolvimento da prática no sentido de mostrar que o professor iniciante não é indiferente ao ambiente escolar e que existe um ganho muito grande nas trocas com outros professores ou com a equipe gestora.

A justiça busca beneficiar o ambiente escolar em todos os sentidos, dentro da própria escola e entre escolas. A intenção é diminuir a competição entre escolas, entre segmentos, entre

salas e desenvolver uma rede de trocas. A competição resultante do atual sistema de ensino desgasta a relação ensino-aprendizagem, pois pressiona a equipe escolar a produzir resultados e mantê-los. Limita-se o trabalho do professor iniciante pois, em vez de permitir que ele desenvolva sua prática, exige-se que trabalhe conteúdos para alcançar as metas estabelecidas.

A diversidade vai em direção oposta do alinhamento; entende-se, aqui, que a cultura escolar se enriquece a partir da diversidade, da troca de experiências e ideias, e se empobrece ao tentar criar padrões a serem seguidos. O professor iniciante, além de ter vez e voz em um universo escolar como esse, desenvolve sua prática baseada em diferentes experiências e trocas com outros professores, podendo iniciar a construção de sua identidade profissional.

A engenhosidade procura reconhecer as qualidades dos profissionais no momento em que elas estão em destaque. Muitos são os acontecimentos dentro de uma escola, de naturezas diferentes, que ocorrem ao mesmo tempo. Reservar um tempo para que os acontecimentos positivos sejam compartilhados com o grupo e para que os responsáveis sejam reconhecidos motiva o grupo escolar. Para o professor iniciante, a importância de ser reconhecido pode minimizar sua insegurança diante das dificuldades do início de carreira.

A conservação preocupa-se em manter a memória do grupo escolar viva, lembrando situações bem-sucedidas, apesar das mudanças que possam ocorrer. Observando práticas exitosas, o professor iniciante tem a oportunidade de aprender a partir da experiência dos outros professores, bem como estabelecer parcerias, a fim de desenvolver seus próprios projetos e sua prática.

Para finalizar, a sustentabilidade na carreira é uma forma de “fazer com que os professores percebam que possuem uma profissão emocionalmente apaixonante, profundamente moral e intelectualmente exigente” (FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 12) e socialmente relevante, e que possam, assim, manter-se nela.

### **1.5 O papel formativo da escola**

A partir do momento em que a escola recebe o professor, também se responsabiliza por seu desenvolvimento profissional dentro do ambiente escolar, ou seja, por sua formação continuada, ao criar espaços nos quais seja possível refletir e discutir sobre práticas e desenvolver saberes docentes. A escola “tem um forte poder atrativo em relação aos professores, independentemente da idade, sexo, anos de experiência ou anos de permanência na escola” (LOUREIRO, 1997, p. 142), assim, para os professores iniciantes, a escola precisa ser ainda mais atrativa para que haja a sustentabilidade da carreira.



Segundo Lima (2006, p. 10), a escola, ao acolher o professor iniciante, permite que seu crescimento profissional ocorra, uma vez que possibilita reflexão e discussão sobre a carreira com professores experientes, para que não haja imposição de valores e culturas arraigadas àquele ambiente escolar. Dessa maneira, o professor iniciante pode evitar a “imitação acrítica de condutas de outros professores e o isolamento” docente.

A necessidade de acolhimento do professor iniciante se dá por ser a fase mais delicada da carreira e para que não acarrete a desistência da profissão ou a inversão de valores cultivados durante a formação inicial:

Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado. (SILVA, 1997, p. 53)

A entrada brusca na profissão de quem durante toda a vida foi estudante implica diferentes situações de aprendizagem. Guarnieri (2005) diferencia o aprendiz-professor em formação e o professor-aprendiz. O primeiro é o professor que foca em saberes teóricos-acadêmicos desenvolvidos na formação inicial, bem como em sua experiência de anos nos bancos escolares como aluno, ou seja, nos saberes desenvolvidos durante o estágio obrigatório e, em alguns casos, em intervenções práticas ou em programas que permitem ao aluno universitário vivenciar momentos de prática, como, por exemplo, o PIBID. E o segundo é o professor iniciante que tem a oportunidade de construir uma parte da sua aprendizagem profissional “que só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2005, p. 9) quando já se encontra na escola, desenvolvendo os saberes experienciais (TARDIF, 2000).

Cabe, então, o questionamento sobre como a escola deveria contribuir para a formação, não somente do professor iniciante, mas de todos os professores que nela se encontram. É uma tarefa árdua e complexa, visto que os professores nem sempre têm as mesmas necessidades, e têm diferentes bagagens pedagógicas. Frequentemente, esses aspectos são ignorados durante a formação continuada, cujas temáticas são pensadas por profissionais que, muitas vezes, não conhecem a realidade escolar e ignoram os saberes docentes de cada professor para o qual a formação será oferecida. Assim, essa problemática confunde todos os envolvidos na educação, pois cria momentos formativos sem conexão com a realidade escolar. Como explica Carrolo (1997), a escola é questionada por todos, quanto à sua existência, formas e funções e isso pode levar alunos e professores a um processo de alienação, no qual não se reconhecem, permanecem sem direcionamento e sem sentido de propósito.

Os modelos de formação desconsideram um dos princípios da formação continuada:

[...] enquanto processo contínuo e permanente, a formação implica a consideração de vários aspectos ou vertentes que dizem respeito não só, em termos pessoais, ao próprio professor, mas também, em termos organizacionais, ao contexto escolar em que cada professor se insere (PACHECO; FLORES, 1999, p. 132).

A formação é um campo complexo, mas de inegável importância para o desenvolvimento profissional docente, já que o tornar-se professor acontece quando há a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o prático (GUARNIERI, 2005). A escola é a ponte que une esses saberes e deve oferecer, bem como estimular, a formação contínua do professor, seja ele iniciante ou experiente. A escola pode promover a formação profissional docente e enriquecê-la. Entretanto, precisa ter um olhar mais cuidadoso com o professor em início de carreira, em todos os sentidos, por tratar-se de um momento mais delicado da carreira. Deve, portanto, disponibilizar formações contínuas que sejam significativas para esse período da carreira em vez de propor um modelo que “alinha” todos os professores.

É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo desta fase de iniciação, mas ao longo da carreira (PACHECO; FLORES, 1999, p. 111).

A formação continuada oferecida ao professor iniciante é diferente da oferecida ao professor experiente, pois os novos profissionais desenvolvem elementos práticos que os experientes já dominam. Justifica-se, assim, a formação continuada pensada aos professores iniciantes, uma vez que

[...] o fracasso em reconhecer as necessidades e as contribuições específicas de professores novos pode também causar um impacto duradouro e desastroso em sua motivação e em sua confiança para se tornarem bons professores e bons colegas (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 45)

Destaca-se a importância de estimular o professor em início de carreira para que explore essa fase de intensa aprendizagem, desenvolva elementos que enriquecerão a prática e aqueles que o manterão na carreira. A escola tem uma enorme contribuição formativa, porém, é necessária uma desconstrução da visão de que a universidade produz conhecimento e a escola tenta aplicá-lo. Ambas são “trabalhadoras do conhecimento” e deveriam firmar parcerias e diálogos a fim de diminuir a distância abismal entre elas. Isso só é possível quando se considera a escola como uma organização formadora, não somente discente, mas sobretudo docente. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 64)

Diante de um cenário em que a escola também é formadora, há a possibilidade de romper com uma série de hábitos que dificultam o trabalho docente: a alienação do professor, a desvalorização da profissão, as dificuldades de se estabelecer uma cultura escolar que cresça em

conjunto, a repetição de valores de forma acrítica, o isolamento docente, entre outros. Como explicam Fullan e Hargreaves (2000, p. 25):

Quaisquer coisas importantes que determinados professores façam ou possam fazer passam despercebidas e quaisquer coisas ruins que façam não são corrigidas. [...] Os professores veteranos são amplamente subutilizados. O descrédito na mudança se aposenta, mas também se aposenta a sabedoria. Os novos professores, com sua combinação de idealismo, energia e receio, são também subutilizados, pois as tendências conservadoras cobram a sua parte e já começam a moldar a carreira deles na direção dos limites mais inferiores do possível.

A formação que a escola pode oferecer vai além da formação técnica disponibilizada em orientações técnicas ou cursos, ela acontece tanto nesses momentos formais quanto nos informais, nas relações interpessoais, e vai constituir o aprendizado profissional e o crescimento pessoal do professor. Contudo, isso exige uma visão ampla da complexidade do ensinar:

Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades em um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais que isso. A natureza complexa do ato de ensinar costuma ser reduzida a questões técnicas e habilidades, as quais cabem em um pacote – colocada em cursos – e que são de fácil aprendizagem. Ensinar não é apenas uma questão de negociação técnica. Há todo um aspecto moral, o que é verdadeiro em duas acepções. Em primeiro lugar, os professores situam-se entre as influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças pequenas. Eles desempenham um papel essencial na criação das futuras gerações. [...] Há ainda um segundo sentido pelo qual ensinar é entendido como profundamente moral, impossível de ser reduzido a técnicas eficientes e a comportamentos aprendidos. O ato de ensinar tem relação com a natureza das decisões e dos critérios dos professores. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 35).

O papel formativo da escola também é muito maior que isso e talvez combine melhor com a ideia de uma formação escolar feita com professores, por eles e não para eles.

Este capítulo discorreu sobre os principais pontos que dão base a este trabalho. A constituição profissional é um processo longo, complexo e pessoal, que envolve momentos da formação inicial, continuada e situações de quando o professor ainda era aluno da educação básica, bem como acontecimentos da trajetória pessoal desse professor.

A identidade profissional, desenvolvida ao longo da carreira docente, pode ser considerada “identidades” já que a “identidade para si” e a “identidade para outrem” (DUBAR, 2009), no caso de um professor iniciante, podem ser bem diferentes. A identidade profissional também está relacionada à constituição profissional e aos momentos de ruptura da profissão. A identidade está articulada com o sentimento de “pertencimento” (HALL, 2015) a um grupo.

O início de carreira corresponde ao período dos primeiros anos da profissão, no qual o professor assume as responsabilidades e as tarefas docentes, desenvolve os saberes docentes a partir da intensa aprendizagem que é característica desse período e começa a articular os

conhecimentos teóricos e práticos. É um momento significativo para a construção da constituição e da identidade profissional.

Considerando a complexidade da docência, mais especificamente da constituição profissional, da construção da identidade profissional e dos acontecimentos significativos do início de carreira, quando professor se mantém na carreira é a chamada sustentabilidade na carreira. As situações originadas no ambiente escolar, as formativas e aquelas da trajetória pessoal definem a sustentabilidade da carreira.

E, por fim, a constituição profissional, a construção da identidade, as dificuldades do início de carreira e a sustentabilidade são determinados pelo papel formativo oferecido pela escola. A escola contribui muito em todos esses momentos da carreira docente. Diante de um professor iniciante, a escola tem não só uma contribuição, mas uma grande responsabilidade, visto que muitos elementos dela definirão o perfil do profissional que está sendo formado.

A figura 1 apresenta um mapa conceitual que relaciona os itens discutidos nesse capítulo e que dão suporte a esta pesquisa. Iniciando a partir da constituição profissional, entende-se que é uma trajetória pessoal e definida por uma série de experiências e, também, com momentos de destaque: a formação inicial, a formação continuada e o início de carreira. A identidade profissional, intimamente articulada à constituição profissional, constrói-se nesse período, além de construir outros saberes docentes. A constituição profissional está, igualmente, envolvida com a sustentabilidade na carreira. A escola, como uma organização formadora, está presente em todos os momentos, apresentando-se como uma peça determinante para a constituição profissional.

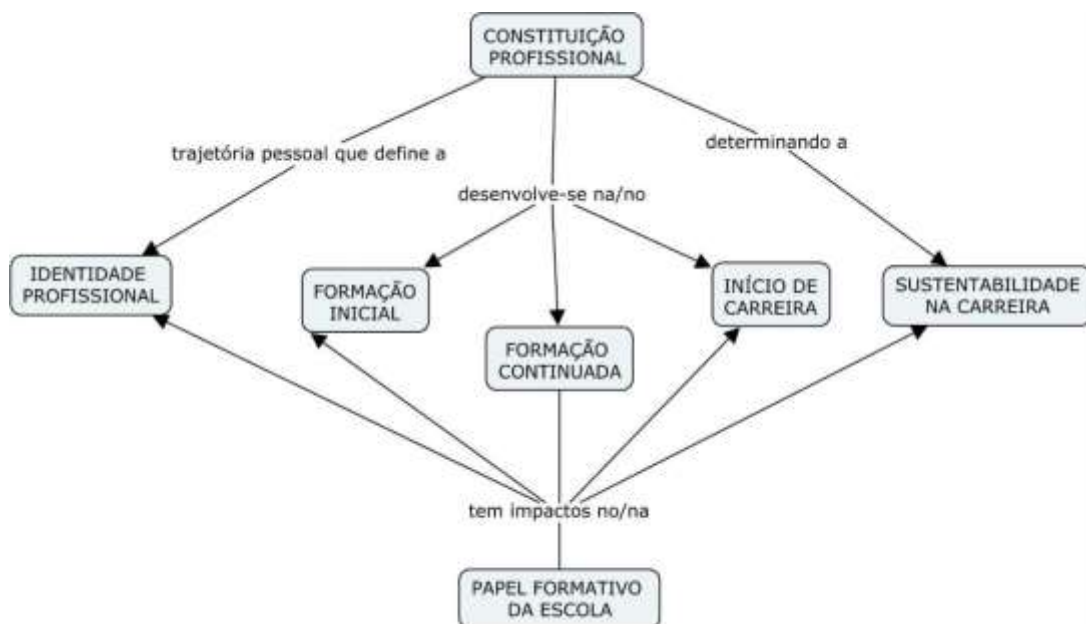


Figura 1: Mapa conceitual para explicação dos itens que constituem este capítulo. Fonte: própria autora

## CAPÍTULO II – O CAMINHAR METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico da pesquisa, que foi realizada com egressos dos cursos de Ciências Biológicas (integral e noturno), Química, Física, Matemática e Geografia, as licenciaturas oferecidas pela UFSCar *campus* Sorocaba.

Somente o curso de Ciências Biológicas teve seu início em 2006, os outros cursos iniciaram suas atividades em 2009. A escolha dessas licenciaturas justifica-se pela preocupação em compreender o processo de inserção de docentes de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de identificar elementos convergentes e divergentes, apesar das características específicas de cada disciplina.

A UFSCar é uma instituição que “destaca-se pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente: 96,1% são doutores ou mestres. A maioria, 98,6% dos professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva” (SÃO CARLOS, 2016).

A UFSCar *campus* Sorocaba, instalada em 2006, conta com 14 cursos presenciais de graduação e 9 programas de pós-graduação. Dentro da região metropolitana na qual está localizada, existem duas outras instituições públicas de ensino superior, a FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo e a UNESP – Universidade Estadual Paulista, que não oferecem cursos de licenciatura, o que justifica a escolha por egressos dessa universidade.

Para conhecimento do contexto da pesquisa, foi realizado um estudo documental dos cursos de licenciatura UFSCar *campus* Sorocaba, no qual buscou-se conhecer os principais elementos formativos que norteiam a formação profissional dos egressos.

A construção dos dados foi realizada em duas etapas, por meio de:

1. Questionário inicial com os egressos das licenciaturas selecionadas;
2. Entrevistas semiestruturadas com egressos inseridos na profissão docente.

Tanto para a criação das perguntas do questionário como do roteiro das entrevistas foram utilizados, como blocos a serem abordados, os três grandes momentos na formação docente explicados por Pacheco e Flores (1999): a formação inicial, caracterizada pelo conhecimento que o professor adquire em uma instituição formal de ensino; a inserção na carreira ou período de indução, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional e o conhecimento desenvolvido a partir da prática; e a formação continuada, que equivale aos momentos formativos (formais ou não, em grupo ou individual), que visam ao crescimento e ao desenvolvimento profissional.

A metodologia utilizada – qualitativa e interpretativa – justifica-se, pois a realidade em que o indivíduo está inserido é considerada, já que os eventos analisados e a realidade são inextricáveis. Na pesquisa qualitativa, o foco está mais direcionado ao processo - nos procedimentos e nas interações cotidianas - do que ao produto em si. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para facilitar a interpretação de alguns dados, utilizou-se a porcentagem para tratar os dados de forma quantitativa.

Segundo Bodgan e Biklen (1982, p.47), a pesquisa qualitativa segue cinco características básicas. Elas não são as determinantes para a pesquisa ser ou não qualitativa, mas servem para definir o seu grau. A primeira característica é que “a fonte de dados é o ambiente natural”. Os dados e o contexto onde eles são produzidos são inextricáveis; o investigador não manipula o ambiente a fim de obter dados que comprovem hipóteses *a priori*, ao invés disso, observa os dados em seu próprio ambiente e contexto a fim de compreendê-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A segunda característica é que a “investigação qualitativa é descritiva” (BODGAN; BIKLEN, 1982, p. 48). Os dados obtidos são ricos em descrições, em forma de palavras ou imagens e não números; o investigador tenta “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p. 48), portanto, a análise é feita de forma minuciosa, utilizando-se de citações para aprofundar a compreensão dos dados da pesquisa.

A terceira característica é a seguinte: “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BODGAN; BIKLEN, 1982, p. 49); é importante, aqui, compreender como um evento se manifesta dentro de seu próprio contexto, expressando a sua complexidade e sua extensão.

A quarta característica é que “investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva” (BODGAN; BIKLEN, 1982, p. 50); as afirmações sobre um evento são feitas somente a partir da construção dos dados e do modo como eles vão se relacionando entre si. Não há preocupação em aceitar ou refutar hipóteses feitas antes da coleta de dados, e, sim, a partir dos dados.

A quinta e última característica é que “o significado é de importância vital na investigação qualitativa” (BODGAN; BIKLEN, 1982, p. 50). Há uma preocupação em compreender o significado e o sentido que as pessoas envolvidas atribuem aos eventos estudados; cabe ao investigador analisar os dados sob a perspectiva dos participantes, a fim de entender a dinâmica que os constitui.

Além das características supracitadas, a natureza deste trabalho é também interpretativa, a qual objetiva a compreensão e a interpretação, certo de que o “real não é apreensível

diretamente, mas, sim, uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele” (FREITAS, 2007, p. 3). É evidente que a subjetividade define os significados que emergem dos dados, mas também:

São produzidas análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. Nessa perspectiva, os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. O pesquisador torna-se um construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. Essa abordagem, ao conceber a realidade como construída pelos sujeitos que com ela se relacionam, assinala já uma mudança, uma contraposição em relação ao modelo positivista e racionalista. (FREITAS, 2007, p. 4)

Após a definição metodológica da pesquisa e seguindo essas características, a construção de dados foi dividida em três momentos metodológicos: uma análise documental, envolvendo o projeto pedagógico, a matriz curricular e as diretrizes gerais e específicas dos cursos; o questionário respondido pelos egressos e as entrevistas como aprofundamento de dados do questionário.

## **2.1 Análise documental**

O estudo documental envolveu a análise dos documentos referentes a cada curso: o projeto político pedagógico, a matriz curricular e suas diretrizes gerais e específicas. O objetivo desta etapa foi analisar o perfil desejado a ser formado pelos cursos, elencar as matérias pedagógicas e específicas, bem como a quantidade de horas e a disposição delas ao longo dos cursos e conhecer a base curricular e metodológica dos cursos.

Os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares foram encontrados no site oficial da UFSCar, já as diretrizes gerais e específicas de cada curso foram localizadas no site do MEC (Ministério da Educação e Cultura e Desporto).

A leitura das diretrizes gerais e específicas de cada curso proporcionou o entendimento das características e especificidades deles e também considerou outras informações e os dados obtidos da leitura dos Projetos Pedagógicos e das matrizes curriculares.

Os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos foram analisados a fim de compreender qual é o perfil do profissional que o curso deseja formar, os argumentos pedagógicos que justificam tal perfil e as características que dão suporte ao curso.

A análise da matriz curricular permitiu a compreensão da disposição das disciplinas específicas e pedagógicas e a ênfase do curso, mostrando os elementos convergentes e divergentes entre os cursos no que diz respeito às disciplinas pedagógicas.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental apresenta-se como uma técnica que possibilita a complementação de dados obtidos por outras técnicas a partir do desvelamento de novos temas ou problemas. Portanto, para o objeto de estudo desta pesquisa, tal momento metodológico representou uma importante etapa, que deu suporte à formulação e à análise de dados provenientes dos outros instrumentos de construção de dados.

A utilização da análise documental se deve às vantagens oferecidas por tal método. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos constituem uma forma estável e rica de informações; fundamentam, também, algumas afirmações e declarações do pesquisador. A análise documental exige apenas a dedicação de tempo, já que apresenta custo zero e, o mais relevante para esta pesquisa, são dados que se mostram “não reativos” ou seja, que não podem ser alterados em razão das interações de sujeitos e, que, portanto, permitem desenhar o perfil do curso e do profissional a ser formado.

## 2.2 Os questionários

Aplicou-se um questionário aos egressos com questões de múltipla escolha e questões abertas (apêndice A) a fim de constituir um panorama sobre suas percepções acerca da formação inicial, do início de carreira e da formação continuada.

Em novembro de 2015, por meio de um ofício, foi solicitada à Divisão de Controle Acadêmico (DiCA) da UFSCar uma lista com os nomes dos egressos das seis licenciaturas. A universidade forneceu uma lista com 231 alunos que se formaram até o primeiro semestre de 2015.

Por meio de ferramentas de buscas e redes sociais, os questionários foram enviados a 207 alunos (89,6% dos egressos). Foram feitas duas tentativas, com um intervalo de aproximadamente 15 dias, realizadas no final de janeiro e no começo de fevereiro de 2016.

Todos os questionários recebidos (81) foram analisados, como é possível ver nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas integral (CBLIS)

Ano de ingresso	Quantidade de egressos	Questionários enviados	Questionários respondidos	Egressos que não foram localizados	Egressos que se inseriram na carreira



2006	32	32	13	0	5
2007	28	26	20	2	14
2008	25	25	9	0	5
2009	31	29	14	2	9
2010	15	13	5	2	3
2011	8	8	3	0	0
2012	1	1	0	0	0
Total	140	134	64	6	36

Fonte: própria autora

Quadro 2 – Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas noturno (CBLNS).

Ano de ingresso	Quantidade de egressos	Questionários enviados	Questionários respondidos	Egressos que não foram localizados	Egressos que se inseriram na carreira
2009	6	6	1	0	1
2010	2	2	1	0	0
Total	8	8	2	0	1

Fonte: própria autora

Quadro 3: Questionários da Física aplicados aos egressos do curso de Licenciatura Física (FLS).

Ano de ingresso	Quantidade de egressos	Questionários enviados	Questionários respondidos	Egressos que não foram localizados	Egressos que se inseriram na carreira
2009	3	2	1	1	1
2010	3	2	0	1	0
Total	6	4	1	2	1

Fonte: própria autora

Quadro 4: Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Matemática (MLS).

Ano de ingresso	Quantidade de egressos	Questionários enviados	Questionários respondidos	Egressos que não foram localizados	Egressos que se inseriram na carreira
2009	6	3	0	3	0
2010	4	1	1	3	1
Total	10	4	1	6	1

Fonte: própria autora

Quadro 5: Questionários aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Geografia (GeoLS).

Ano de ingresso	Quantidade de egressos	Questionários enviados	Questionários respondidos	Egressos que não foram localizados	Egressos que se inseriram na carreira
2009	25	21	2	4	2
2010	19	18	4	1	3
2011	7	5	2	2	2
Total	51	44	8	7	7

Fonte: própria autora

Quadro 6: Questionários de aplicados aos egressos do curso de Licenciatura em Química (QLS).

Ano de ingresso	Quantidade de egressos	Questionários enviados	Questionários respondidos	Egressos que não foram localizados	Egressos que se inseriram na carreira
2009	10	9	3	1	2
2010	4	3	2	1	1
2011	2	1	0	1	0
Total	16	13	5	3	3

Fonte: própria autora

Dentro do total de 231 egressos, 207 (89.6%) foram localizados. O retorno foi de 81 egressos (35%), dos quais 49 (23%) inseriram-se na carreira docente. Todos os questionários recebidos foram analisados. Optou-se por considerar todos os egressos até o ano de ingresso de 2011 pela dificuldade em localizá-los.

A utilização do questionário nessa fase inicial da pesquisa justifica-se por poder alcançar em um curto espaço de tempo um número vasto de pessoas simultaneamente e pela possibilidade de apresentar dados atuais, visto que o período de aplicação dos questionários ocorre simultaneamente para todos os egressos (MACHADO; MAIA; LABEGALINI, 2007).

A utilização do questionário apresenta certas limitações, como a possibilidade da incompreensão de uma ou mais perguntas pelos sujeitos ou a insegurança quanto ao uso indevido de certas informações. Para minimizar tais limitações, tomou-se o cuidado de explicar o contexto e o objetivo da pesquisa e assegurar que as informações não seriam utilizadas para fins que não relacionados à mesma. Além disso, garantiu-se o anonimato dos respondentes. Destacou-se, também, a preocupação de compartilhar a conclusão da pesquisa com todos os participantes

Mesclaram-se perguntas abertas e fechadas, totalizando 12 perguntas. A primeira parte sobre a formação inicial foi respondida por todos os egressos que participaram da pesquisa; se o egresso se inseriu na carreira docente, então, respondia sobre seu início de carreira e sua formação continuada; se, por outro lado, o egresso não tivesse ingressado na carreira, tinha que responder somente mais uma pergunta sobre os motivos que o levaram a não se inserir na carreira. Isso permitiu apontar os elementos que fizeram/fazem com que o egresso não se tornasse/turne professor

Na parte da formação inicial, o objetivo foi compreender a visão dos egressos sobre a escolha do curso, como foi essa escolha e a relevância dos componentes curriculares para a formação profissional.

Quanto à inserção na carreira, a preocupação foi traçar o perfil profissional do egresso: como tinha sido o seu início de carreira, se foi em escola pública, particular ou em ambas, qual o tempo de experiência em sala de aula, as dificuldades vividas, bem como a intensidade delas. Finalmente, sobre a formação continuada, a intenção foi definir os momentos formativos e sua relevância para a formação docente, assim como a visão dos egressos sobre o papel da escola diante da formação e do trabalho docente.

Todos os questionários foram analisados segundo os critérios da análise de grelha de Bardin (2016). Buscaram-se as convergências e divergências dentro de cada questão. A análise de grelha consiste em criar categorias de análise a partir da leitura dos dados. Nesse sentido, optou-se pela análise léxica, a qual reúne elementos com sentidos próximos e emparelhamento

dos sinônimos, e, a partir das categorias, traçaram-se a frequência e a intensidade que cada categoria aparecia nas respostas dos egressos.

Para a criação das grelhas de análise, realizou-se uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2016) de cada questionário. Para cada pergunta, foi feita a análise individual (o que cada egresso respondia em cada questão; as categorias foram criadas a partir das respostas) e, depois, a análise geral (análise da frequência e intensidade das respostas para cada categoria). Portanto, as perguntas foram analisadas latitudinalmente e longitudinalmente a fim de se assumir um olhar que privilegiasse, ao mesmo tempo, um ponto de vista geral e homogêneo (longitudinal) e a análise de aspectos específicos (latitudinal) (BARDIN, 2016).

Para manter o sigilo sobre a identificação dos egressos, optou-se pela utilização de nomes fictícios, quando referenciado ou citado, seguido do curso concluído pelo participante.

Os dados foram tabulados e serão discutidos no capítulo III.

### **2.3 As entrevistas**

Na segunda etapa da construção de dados, foram realizadas entrevistas com um egresso de cada curso analisado, totalizando cinco – Biologia integral, Geografia, Química, Física e Matemática. Infelizmente, a única egressa do curso de Biologia noturno que se inseriu na carreira não manifestou o desejo de participar da entrevista. As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2016, após a análise dos questionários com os egressos selecionados a partir dos critérios: 1. ser, preferencialmente, professor da educação básica pública ou ter tido nela o seu início e 2. ter maior tempo de experiência em sala de aula. Para os cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Biologia noturno, os critérios não foram aplicados, pois somente, um egresso de cada curso havia ingressado na carreira.

O contato com esses professores foi, mais uma vez, pela internet, por e-mails ou uso das mensagens particulares em redes sociais. Como os convites foram aceitos, não houve necessidade de nova escolha de voluntários.

As entrevistas semiestruturadas (roteiro disponível no apêndice C) buscaram garantir certa liberdade de manifestação dos entrevistados e um diálogo aberto com a pesquisadora. Elas partiram do tema central de formação de docentes, primeiramente sobre a formação inicial, passando pelo início de carreira e seguindo para a formação continuada, atentando-se, entretanto, às impressões, aos sentimentos e às inquietações vividas no rito de passagem de um discente do âmbito universitário para um docente de educação básica e considerando como (e se) o processo formativo auxiliou ou como (e se) dificultou o início da prática educativa.

Apesar da possibilidade de se estabelecer um diálogo, na entrevista semiestruturada, foi necessário considerar que essa abordagem apresenta qualidades e limites, visto que o entrevistado pode sentir-se intimidado ou desconfortável com a interação, o que poderia resultar em omissão ou distorção dos fatos e, ainda, em chances de erro quanto à interpretação das falas por parte do entrevistador (GROPPO; MARTINS, 2006). Contudo, a entrevista semiestruturada permite uma maior liberdade entre pesquisador e pesquisado, o que possibilita respostas mais espontâneas e falas mais significativas com a linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BODGAN; BIKLEN, 1982, p. 134).

Em um primeiro momento, desenvolveu-se uma conversa informal para apresentação da pesquisadora e do entrevistado, e assuntos amenos, a fim de estabelecer um ambiente favorável à realização da entrevista e com vistas a tranquilizar possíveis anseios de qualquer uma das partes (BODGAN; BIKLEN, 1982). A pesquisadora explicava os objetivos do trabalho e contextualizava brevemente a pesquisa, assegurando que a participação dos egressos não lhes implicaria custo algum, que não era obrigatória e que, se assim desejassem, poderiam interromper seu envolvimento com a pesquisa em qualquer momento durante ou após entrevista. Também, foi explicado que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para a pesquisa e que nenhuma exposição indevida seria feita.

Assim, a pesquisadora explicava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, apêndice B) e pedia que os entrevistados assinassem duas vias, uma para a pesquisadora e outra para eles mesmos. Certificando-se de que não havia dúvidas sobre os assuntos tratados era solicitada a permissão para a gravação da entrevista.

A duração das entrevistas variou entre meia hora a uma hora e vinte minutos. Algumas anotações foram feitas durante as entrevistas como impressões da pesquisadora, expressões dos entrevistados e dados de alguma outra natureza que tenham sido relevantes no decorrer das conversas. A pesquisadora evitou comentários que revelassem qualquer juízo ou valor pessoal, porém, procurou instigar a reflexão e a interação com os entrevistados para que se sentissem livres para expressar suas opiniões e sentimentos em relação aos tópicos discutidos.

Abaixo, segue um quadro traçando algumas informações do perfil profissional dos entrevistados, como: ano de conclusão do curso; tipo de escola em que iniciou a carreira (pública ou particular); tempo de experiência em sala de aula; se o início de carreira foi enquanto ainda era aluno da graduação; se participou do PIBID e atual vínculo empregatício.

A organização do quadro seguiu a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 7: Perfil profissional dos egressos entrevistados.

Nome fictício e curso	Ano de conclusão	Tipo de escola em que iniciou a carreira	Tempo de experiência em sala de aula	Início de carreira enquanto aluno	Participação do PIBID	Cargo atual
Eduardo Física	2014	Particular	2 a 3 anos	Não	Não	Professor de escola particular
Marcos Matemática	2015	Pública	4 a 5 anos	Sim	Não	Professor de ETEC
Marina Química	2015	Pública	4 a 5 anos	Sim	Sim	Professora de escola pública e particular
Luísa Geografia	2014	Pública	4 a 5 anos	Sim	Não	Professora de escola pública
Jorge Biologia	2014	Pública	4 a 5 anos	Não	Sim	Professor de escola pública

Fonte: própria autora

Para análise dos dados obtidos nas entrevistas, selecionaram-se falas significativas (BARDIN, 2016) como instrumento para evidenciar os discursos cujas temáticas expressam conflitos relevantes para o sujeito emissor. Essa perspectiva foi escolhida, pois a análise foi feita em função dos limites de compreensão da formação e da bagagem emocional e psicológica adquirida desde o momento da escolha da carreira até o momento atual dos profissionais entrevistados.

A análise das entrevistas foi feita dentro de eixos temáticos que compreendem a constituição profissional, seguindo o mapa conceitual (figura 1) apresentado no capítulo I. Os eixos são: formação docente, que compreende a formação inicial e continuada; início de carreira e sustentabilidade dela; identidade profissional. Optou-se por apresentar os dados de cada

entrevista separadamente para posterior discussão de proximidades e distanciamentos entre os dados, que serão discutidos no capítulo IV.

## **CAPÍTULO III – UM PANORAMA SOBRE OS EGRESSOS DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR**

Este capítulo é destinado à discussão dos dados obtidos pelos questionários, relacionando-os com elementos encontrados nos documentos oficiais de cada curso. Para facilitar a compreensão dos elementos convergentes e divergentes, os dados serão apresentados por áreas do conhecimento. Os cursos de Biologia integral e noturno serão analisados em conjunto por constituírem a área de ciências biológicas, ao passo que os cursos de Matemática, Física e Química serão analisados juntamente, pois formam a área de ciências exatas. E o curso de Geografia, considerado da área de ciências humanas, será analisado separadamente.

Os questionários foram separados em dois grandes grupos: aqueles que não se inseriram na carreira e aqueles que se inseriram na carreira. Acredita-se que há elementos relevantes para a reflexão e compreensão dos dados daqueles egressos que não entraram na carreira.

### **3.1 Os cursos de Biologia integral e noturno da UFSCar**

O curso de ciências biológicas integral teve seu início em 2006 e, por conta disso, é a licenciatura com o maior número de egressos. O curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 7,5 anos, em regime integral e com o oferecimento de 40 vagas por ano. A habilitação é em licenciatura plena (SÃO CARLOS, 2016). É a única licenciatura da UFSCar que possui o curso de bacharelado com a mesma ênfase, em conservação ambiental, o qual também teve seu início em 2006. A escolha é feita no momento da inscrição para o ingresso na universidade.

Já o curso de ciências biológicas noturno iniciou suas atividades em 2009, como parte do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais (REUNI), oferecendo mais uma opção de licenciatura em Biologia, a fim de dar oportunidades para alunos que precisam trabalhar durante o dia. O curso tem duração mínima de 5 anos e máxima de 7,5 anos e oferta 25 vagas por ano (SÃO CARLOS, 2016). Considerando o seu menor tempo de atividade e os egressos que se formaram até 2014, a quantidade de egressos era baixa.

O número total de egressos dos cursos analisados é de 148, dos quais 142 foram localizados e receberam o questionário, 66 questionários foram respondidos (46,47% do total de localizados) e, destes, 37 egressos (56%) se inseriram na carreira.



### 3.1.1 Os egressos dos cursos de **Biologia integral e noturno** que se inseriram na **carreira**

Os questionários analisados evidenciam as percepções dos egressos desses cursos sobre suas formações e as articulações com os documentos dos cursos – projeto pedagógico, matriz curricular e diretrizes gerais e específicas.

Ambas estruturas dos cursos seguem as diretrizes gerais e específicas para os cursos de graduação em biologia, que, ao contrário das diretrizes das outras licenciaturas analisadas, não diferem o perfil profissional do bacharel e do licenciado, a não ser por um quesito que prevê a consciência do aluno de sua responsabilidade como educador. Também há uma outra exigência, a de oferecer uma carga horária mínima de disciplinas de química, física e saúde, além do conteúdo específico a fim de formar professores aptos ao ensino de Ciências para o ensino fundamental e Biologia para o ensino médio (BRASIL, 2001).

As matrizes curriculares respeitam as cargas horárias mínimas para os conteúdos específicos e os pedagógicos. Pode-se notar, pela disposição das matérias, que a primeira metade do curso reserva dois terços da carga horária total para conhecimentos biológicos, enquanto os conhecimentos pedagógicos passam a ter um terço do total. Já na segunda metade, ocorre o inverso, justamente pelos estágios comporem a grade curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ser em educação ou ensino de Biologia/Ciências.

Um elemento que chama a atenção nos projetos dos cursos é que o perfil do profissional a ser formado é o de um professor para a educação básica, de ensino fundamental e/ou médio:

No que tange ao exercício efetivo da profissão, o principal campo profissional para o licenciado em Ciências Biológicas é o ensino nos diferentes níveis, destacando-se a atuação como professor de Ciências no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e o ensino de Biologia no Ensino Médio. (SÃO CARLOS, 2006, p. 44)

Isso vai ao encontro das respostas dos egressos quando questionados sobre a escolha do curso. A primeira decisão foi sobre ser professor e depois a identificação com o curso:

Primeiramente, escolhi a profissão de professor; a opção por biologia foi feita pois era uma matéria da qual eu me familiarizava. (Jorge, Biologia integral, 2015)

O curso foi escolhido por acaso. A princípio, a única escolha que tinha em mente é que cursaria alguma licenciatura. (Henrique, Biologia integral, 2015)

Isso é confirmado, também, pela quantidade de egressos que iniciaram a carreira na escola pública (56%) contra 22% de escolas particulares, indicando que a escola pública é mais atrativa aos egressos e, também, não é exigido ter experiência como professor para ministrar aulas na escola pública. Ainda sobre a escolha do curso, é possível perceber, assim como nos projetos

pedagógicos de ambos os cursos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o estímulo à autoformação após a conclusão do curso:

Desde que prestei o curso sabia que queria estar em sala de aula, que gostava muito de aprender, pesquisar, conviver com outras pessoas, dividir ideias e etc. Não sabia ao certo o que gostaria de lecionar e escolhi Biologia porque gostava muito da matéria quando estudava. (Ângela, Biologia integral, 2015)

Quando analisamos as expectativas ao terminar o curso, somente quatro alunos (11%) disseram não ter como expectativas lecionar, enquanto que as respostas dos outros 33 (89,1%) egressos variaram entre lecionar e pesquisar, lecionar sem distinção de educação básica ou superior ou somente lecionar em escolas públicas. Outro elemento relevante é o aspecto pessoal que os egressos destacam como expectativas e a visão da responsabilidade sobre o professor:

[...] acreditava que conseguiria ao final do curso compreender e propor soluções para os principais problemas que encontraria na prática docente. Então, percebi ao final do curso o quão angustiante é perceber-se distante da realidade e incapaz de percebê-la em sua totalidade. Isso evidenciou a necessidade de continuar investigando a área do ensino e educação como um todo, portanto, a importância da formação continuada. (Lorenzo, Biologia integral, 2015)

Pacheco e Flores (1999), quando definem um professor iniciante, descrevem-no como aquele indivíduo que corre riscos e enfrenta desafios na medida em que vai assumindo responsabilidades para as quais percebe não estar completamente preparado, como fica claro nos excertos acima.

Quando questionados sobre a contribuição de alguns itens para sua formação docente, quanto às disciplinas específicas e pedagógicas, 62% e 67%, respectivamente, consideraram a contribuição muito boa/excelente. Essa porcentagem caiu significativamente quando relacionada aos momentos de práticas pedagógicas (44% consideram muito bom/excelente) e o estágio supervisionado (27% consideram muito bom/excelente): os problemas apontados foram a obrigação em realizar tais atividades, a dificuldade burocrática e o despreparo da escola para receber os estagiários, e a incompreensão da função do estágio, tanto por parte do aluno estagiário quanto da escola que o recebe:

O estágio contribuiu muito, muito embora tenha deixado diversas lacunas, por ser uma disciplina um pouco confusa e sem todo o suporte necessário. (Rita, Biologia integral, 2015)

Classifico o estágio como “bom” não pelo tempo, mas porque na maioria das vezes somos mero espectadores das aulas. (Fabiana, Biologia integral, 2015)

Eu não me sentia preparada para enfrentar o estágio. (Sandra, Biologia integral, 2015)

Ainda é apontada a minimização das dificuldades do estágio no próprio projeto pedagógico:

Buscar-se-á também uma integração entre a universidade e as instituições públicas de ensino médio e fundamental, no sentido de suprir algumas de suas deficiências. Isto será realizado através de uma colaboração duradoura que permitirá uma formação continuada de seus professores. (SÃO CARLOS, 2009a, p. 19)

O projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas integral prevê a superação dessa e de outras dificuldades:

[...] a superação de alguns problemas graves abertos na realidade dos nossos cursos de formação de professores, tais como: (i) separação do quadro de referências teóricas/práticas dos conhecimentos específicos e da docência; (ii) tradição de proporcionar um conjunto de teorias, como “dádiva” inicial, que os professores tentam pôr em prática; (iii) apresentação de propostas pontuais e setoriais ao longo da grade curricular sem uma lógica curricular coerente como os novos paradigmas; (iv) expectativa de que a mediação do conhecimento específico feita pelo professor é suficiente para a promoção da aprendizagem; (v) ausência de proposições de situações interativas que permitam a cada um assumir o poder de dirigir a sua própria formação; (vi) entendimento da prática docente apenas como instrumento de aplicação da teoria e não como instrumento de investigação do professor em formação. (SÃO CARLOS, 2006, p. 14)

O reflexo do processo de superação de tais dificuldades pode ser notado quando, em uma pergunta aberta sobre a disciplina mais relevante do curso, sem a distinção sobre ser específica ou pedagógica, com exceção de um egresso, todos os outros 36 citaram uma ou o conjunto de disciplinas pedagógicas, justificando terem sido momentos de reflexão e desenvolvimento pedagógico, no sentido de ser possível ter contato com muitas vertentes diferentes e a possibilidade de discuti-las livremente durante as aulas. Isso também ficou evidente nas respostas dos questionários, em que as disciplinas pedagógicas foram definidas como muito boas/excelentes.

As disciplinas pedagógicas ou o conjunto delas, na visão dos egressos, ofereceram momentos formativos significativos sobre o trabalho docente:

As disciplinas pedagógicas em geral contribuíram para minha formação. [...] O conjunto dessas disciplinas foi o mais relevante e não uma em específico. (Ângela, Biologia integral, 2015)

Acredito que todas as matérias pedagógicas tiveram grande importância em minha formação docente, pontos de vista diversos foram contemplados o que dá base para uma escolha do educador sobre a linha que deseja seguir. (Marcos, Biologia integral, 2015)

É possível depreender que as práticas como componente curricular e o estágio não são vistos como integrantes das disciplinas pedagógicas, pois apresentam um caráter prático, enquanto as disciplinas específicas e pedagógicas são baseadas teoricamente nas áreas que as constituem.

Os egressos destacam, também, as disciplinas de prática de ensino como componente curricular (400h instituídas pelo parecer CNE/CP 28/2001) como colaboradoras no processo de formação, pois eram momentos nos quais a escola se fazia mais presente nas discussões, fosse por experiência dos docentes ou dos próprios discentes, traduzindo o que Loureiro (1997, p. 142) afirma quando diz que a “escola tem um forte poder atrativo em relação aos professores”.

Um outro ponto de destaque é a postura crítica, fortemente pontuada no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Biologia integral e respeitada durante o curso. Tanto o licenciando quanto o docente da universidade devem:

[...] ter consciência sobre essa caracterização do processo de formação para a docência, o que pode ter implicações na alteração de expectativas como, por exemplo, de que o curso de licenciatura vá ensinar a lidar com todas as situações com que venha a se defrontar o futuro professor e que as aprendizagens teóricas e práticas que podem se desenvolver no curso tenham efetivamente o poder de definir qualitativamente a futura prática; outro é que é preciso considerar que o aluno – futuro professor – ao iniciar o curso e cada disciplina do curso já apresenta concepções, crenças, valores muito arraigados sobre a profissão, o papel do professor e da escola, o que é ensinar e como se ensina e o que é aprender. Tais crenças, valores e concepções, que definem fortemente as decisões pedagógicas, podem passar intactas pelo curso, podem ser reforçadas ou, o que seria desejável, podem ser objetos de análise e reflexão que propicie o seu reconhecimento. (SÃO CARLOS, 2006, p. 29)

O curso oferece, ainda, um ambiente repleto de reflexões e possibilidades para formar um profissional preparado para “lidar com incertezas e provisoriedade, com o grande volume e a efemeridade do conhecimento científico e o de outras naturezas, e preparado para trabalhar com informações já existentes e produzir conhecimento novo” (SÃO CARLOS, 2006, p.12). O próprio projeto destaca que a “docência é entendida como uma profissão que é aprendida ao longo da vida” (p.12), que a formação inicial oferecida é apenas o começo dos saberes docentes que serão desenvolvidos ao longo da carreira, indicando a preocupação em formar um profissional com bases sólidas e visando um desenvolvimento profissional futuro.

A formação inicial, contudo, não elimina situações inextricáveis ao processo de inserção docente na carreira. As características apontadas pelos egressos apresentam natureza pessoal – insegurança; desestímulo; choque do real (HUBERMAN, 1997); dificuldades de organização (tempo, assunto, entre outros); problemas com o sistema escolar; ter que trabalhar com salas lotadas e pedagogicamente mais exigentes; falta de respaldo da equipe gestora com situações diversas; falta de estrutura escolar e problemas resultantes da atribuição de aula, como trabalhar em duas ou mais escolas, escolas distantes e salas mais complicadas são alguns exemplos que estão em consonância com as dificuldades já abordadas pela literatura (VEENMAN, 1984 *apud* SILVA, 1997).

Os egressos também apontam algumas dificuldades inerentes ao ambiente escolar como: superação dos “preconceitos” e julgamentos de outros profissionais (SILVA, 1991), falta de acolhimento da equipe gestora, indisciplina escolar, desmotivação por parte dos outros professores, dificuldade em quebrar paradigmas e ir além dos padrões estabelecidos e, o mais grave de todos, a exoneração por “não se adaptar” (Lígia, *Biologia integral*, 2015).

O início no Estado foi muito conturbado, me fez repensar várias vezes na minha carreira. Adoro trabalhar com aulas práticas, mas as escolas estaduais não têm estrutura. Tentava adaptar as aulas, mas mesmo assim não encontrava todos os materiais na escola e, infelizmente, os alunos, na maioria das vezes, não tinham condições de comprar algum material e trazer para a sala de aula. Também tive muita barreira da direção, a qual não apoiava as atividades práticas. Além do mais, a indisciplina é algo muito comum nas escolas estaduais e no início é difícil de lidar. (Fabiana, *Biologia integral*, 2015)

Quando cheguei nas escolas (com dois cargos), no meu primeiro dia, todos foram muito simpáticos, mas a equipe sequer se prontificou a me auxiliar. Entrei em uma sala com a cara e a coragem. Foi meu primeiro dia, literalmente, como docente e não tive respaldo algum da equipe. Eu não sabia como as coisas funcionavam, planejamento, diários, nada... Fui me informando com os colegas e me virando do jeito que dava até eu pegar o jeito da coisa. (Charlotte, *Biologia integral*, 2015)

Iniciei ainda como aluna durante o curso na UFSCar e foi difícil, no entanto, aconteceu naturalmente. Depois de 2013, me efetivei nos meus dois cargos, no mesmo mês e ano. Esse segundo início, no interior, foi mais difícil porque meus colegas de trabalho não entendiam e não aprovavam o meu jeito de lecionar, então, questionamentos eram recorrentes, fora a incredulidade deles em saber que eu fiz uma universidade federal e estava dando aula. Ouvi muitas expressões do tipo: “O que você está fazendo aqui?”; “Se fosse eu com um diploma desses iria procurar algo melhor. [...] Tudo que você quer fazer como professora e sai fora dos padrões tradicionais é um sacrifício para fazer. (Diana, *Biologia integral*, 2015)

Esses cenários exigem estratégias do professor iniciante para superá-los (LACEY, 1977 *apud* PACHECO; FLORES, 1999). No primeiro relato, possivelmente o professor se utiliza do “ajuste interiorizado”, no qual compreende os limites e as normas da escola, assim como a cultura escolar; no segundo relato é possível perceber a “submissão estratégica”, já que o professor reconhece os valores e concepções dos professores mais experientes, ressaltando seus próprios valores e concepções; e no terceiro relato é evidente a “redefinição estratégica”, na qual o professor enfrenta e questiona a situação vivenciada, visando a mudanças dentro da cultura escolar.

Quanto à formação inicial, foram destacados três pontos relevantes para a reflexão quanto aos papéis formativos da universidade e da escola. O primeiro está relacionado ao despreparo dos egressos frente às atividades burocráticas e organizacionais da escola:

Eu não sabia nem como organizar uma lousa (Lorenzo, *Biologia integral*, 2015).

Gostaria que a universidade tivesse trabalhado questões de leis, direitos e deveres do professor. (Kátia, *Biologia integral*, 2015)

O segundo ponto está relacionado ao preparo metodológico da universidade, principalmente com alunos com necessidades especiais e, por fim, o terceiro ponto está relacionado à dicotomia entre a universidade e a escola, a qual resulta em dificuldades de relacionar conteúdos teóricos e práticos e de constituir-se como professor.

Outras adversidades vividas pelos egressos relacionam-se às dificuldades de aprendizagem dos alunos, o não envolvimento dos pais com o desenvolvimento escolar do filho, a exigente jornada de trabalho, as políticas de responsabilização e cobrança por índices em avaliações externas (VEENMAN, 1984 *apud* SILVA, 1997). Apesar de se sentirem seguros em relação ao conteúdo, os egressos sentiram a insegurança em assumir o papel de professor e, por fim, e talvez o mais complexo, mais de metade dos egressos (57%) sentiram “muito intensamente” ou “intensamente” o desgaste emocional, o que resultou em doenças físicas e psicológicas, isolamento docente e até abandono da carreira (7%).

O ambiente escolar é um dos mais insalubres existentes na questão emocional e física também. [...] Não há emocional que aguente salas lotadas, descaso com os professores, falta de respeito, falta de estrutura familiar dos alunos... (Charlotte., *Biologia integral*, 2015)

Pedi exoneração do meu cargo em 2013 por não me adaptar ao sistema. (Lígia, *Biologia integral*, 2015)

Isso indica que não adianta a formação inicial preparar o professor se as condições do trabalho docente não forem satisfatórias para que possa exercer a profissão, como reforça Coêlho (1996, p. 19):

Não basta formar – e quem sabe formar bem -, se os salários e as condições gerais de trabalho inviabilizam qualquer esforço de atualização, afastam dos cursos de licenciatura e do magistério jovens e adultos que poderiam tornar-se excelentes professores, levando-os a aí permanecerem por poucos anos, até conseguirem algo melhor em termos de salários e de realização profissional. Desse modo, o magistério continua sendo algo inicial e passageiro.

As dificuldades vividas pelos egressos, algumas em maior intensidade que outras, indicam o problema de sobrecarga que os professores estão enfrentando:

Os professores e os diretores estão perigosamente sobrecarregados. Mais responsabilidades como “assistentes sociais”, maior compromisso e a necessidade de lidar com uma ampla gama de habilidades e de comportamento em suas salas de aula, tudo isso é, hoje em dia, parte da tarefa do professor. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 18-19)

Os professores iniciantes, provavelmente, não se sentem preparados para lidar com esse aumento de tarefas, haja vista que precisam desenvolver seus saberes práticos, aprender a nova profissão e firmar-se como professores. A sobrecarga de tarefas se expressa emocionalmente e

vai condicionando comportamentos docentes. É necessária uma ruptura desse ciclo vicioso, pois a sobrecarga está intimamente relacionada ao isolamento docente:

Ensinar, há muito tempo é conhecido como “uma profissão solitária”, sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. O isolamento permite, ainda que nem sempre produza, o conservadorismo e a resistência à inovação do ensino (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20)

O isolamento profissional afeta o desenvolvimento profissional docente pois quaisquer atividades realizadas pelo professor não são compartilhadas com outros professores, ou seja, não podem ser aprimoradas. No caso de professores iniciantes, é uma problemática ainda mais gritante pelo fato de que este professor influenciará vários alunos durante toda a sua carreira e, nesse momento, ele desenvolve seus saberes experienciais (TARDIF, 2000), o que implicará diretamente na qualidade de sua prática. Exige-se, portanto, para romper com essa cultura de isolamento, uma mudança de vários elementos dentro do sistema escolar:

O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ela. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história o legitima. Mais tarde, você irá revisar a evidência que conecta a presença disseminada do isolamento e do individualismo a métodos de ensino mais seguros, menos arriscados e a padrões mais insatisfatórios de progresso dos estudantes (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.21).

O isolamento docente foi marcado como vivido de forma intensa por alguns egressos, os quais apontam que isso foi resultante da falta de ajuda da equipe gestora das escolas ou de outros professores e, também, os julgamentos e a falta de confiança dos pares desses profissionais.

Uma possibilidade para evitar o isolamento docente é desenvolver, dentro do ambiente escolar, e, principalmente, com os professores iniciantes, o sentimento de pertencimento (HALL, 2015), que consiste em o professor se enxergar como ocupante do grupo, envolvido no desenvolvimento de atividades com ajuda dos outros profissionais e, nesse ambiente de partilha, em caso da sobrecarga e do isolamento, também poder contar com a ajuda do grupo.

O último aspecto abordado nos questionários é referente à formação continuada dos egressos. Mais da metade deles (57%) é composta de professores efetivos e 71% deles têm entre dois a cinco anos de profissão. Os momentos de formação oferecidos pela escola são os considerados menos relevantes para os egressos. A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) – reunião com fito pedagógico conduzida pelo coordenador pedagógico da escola com fins formativos – não apresentou nenhuma relevância para os egressos. As orientações técnicas

presenciais ou a distância foram destacadas como pouco significativas, já que são desconexas em relação ao currículo e indiferentes às necessidades do professor iniciante:

Os ATPC apresentaram pouquíssima relevância no exercício de minha docência, pois um momento que deveria servir para que professores e coordenação se articulassem para resolver questões de interesse pedagógico, geralmente, era utilizado para finalidades burocráticas ou discussões em que o pensamento conservador permanecia. (Renato, *Biologia integral*, 2015)

Não considero nenhum momento de formação continuada como relevante (participou de ATPC e cursos presenciais e a distância oferecidos pela escola). Cansativo, mal elaborado, pouco eficiente, nada moderno, evasivo e até mesmo um absurdo em alguns tópicos trabalhados, promovendo mais confusão nos docentes menos atualizados. (Ana Maria, *Biologia integral*, 2015)

As formações evidenciadas foram as especializações buscadas pelos próprios egressos em nível de pós-graduação, nos cursos de mestrado e doutorado ou outras graduações (66%), bem como a participação em grupos de pesquisa (25%) e congressos em educação (11%). Isso indica que a escola como *lócus* de formação para o professor iniciante poderia estar articulada às universidades, já que os egressos apontam que a escola oferece a realidade escolar a ser trabalhada e os conteúdos teóricos desenvolvidos na universidade suportam este trabalho:

A maior parte das coisas que utilizei, do ponto de vista metodológico, aprendi na sala mesmo e em minha pós (mestrado em educação) (Daniel, *Biologia integral*, 2015)

Portanto, como define Guarnieri (2005), à medida que vai configurando-se a articulação entre os saberes teóricos e práticos, o professor iniciante vai tornando-se professor. Os saberes práticos desenvolvidos em sala de aula vão ressignificando os saberes teóricos adquiridos na universidade. Porém, é fundamental que a universidade apresente, ainda que minimamente, o ambiente escolar ao aluno de licenciatura para minimizar situações de choque do real (HUBERMAN, 1997).

Por fim, quando questionados sobre o papel formativo da escola para a formação e o trabalho docente, os egressos salientam que a escola deve oferecer momentos de reflexão, diálogo e trabalho coletivo, bem como oferecer condições para o trabalho docente. Também destacam a distorção dos momentos formativos, que são transformados em um canal de recados ou execução de trabalhos burocráticos. Igualmente, destacam a escola como um obstáculo a ser superado, pois muitos são os fatores que reduzem o trabalho docente a tarefas burocráticas e, assim, desmotivam o professor iniciante em busca de uma identidade profissional e uma prática coerente com seus valores. Dessa forma, acabam repetindo padrões deformados pela cultura escolar.

A escola é um ambiente de aprendizagem mútua, de construção de cidadania, de troca de experiências de vida entre discentes e docentes e mais do que tudo, deve ser um



ambiente em que se respeitem as diversidades e as discuta para aprimoramento do senso crítico do docente para com seus discentes. (Lúcia, *Biologia integral*, 2015)

Sinto muita falta de espaços para discussão na escola, pois lá tudo se encontra estabelecido e delimitado, geralmente com regras que as pessoas nem sabem porque as fizeram. (Diana, *Biologia integral*, 2005)

As escolas, a partir de pressões ideológicas, materiais e estruturais, condicionam o trabalho do professor, isolando-o e podando a sua força pedagógica criadora. Os professores, infelizmente, transformam, a partir do estranhamento de si e do outro, bem como de seu trabalho, as condicionantes em determinantes e são incapazes de se desenvolver. (Daniel, *Biologia integral*, 2015)

O ambiente escolar, ao mesmo tempo que pode estimular o trabalho docente, pode condicioná-lo. O condicionamento do trabalho docente tem origens ideológicas, estruturais e históricas de controle de massa. Romper com a concepção de que essa forma de ensino é normal é uma tarefa árdua. Criar um ambiente que estimule e contribua para a formação docente não é natural. Porém, “as escolas estão sofrendo. O trabalho em conjunto nunca foi tão necessário e a colaboração constitui um conceito automaticamente atraente” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 71).

É possível perceber, no projeto pedagógico do curso de ciências biológicas integral, a expectativa de possibilitar uma formação inicial articulada com a escola e isso é reconhecido pelos egressos:

Penso que a escola e as faculdades de licenciatura devem trabalhar unidas, de forma que o professor possua os mecanismos necessários à estruturação do conhecimento do professor em formação, possibilitando um trabalho pedagógico efetivo que possa ser cumprido na escola, principalmente na articulação com os professores efetivos que recebem estes professores em formação. A escola deve preocupar-se em possibilitar que seus professores tenham uma atuação crítica e inovadora, valorizando a autonomia de cada docente, caracterizando o professor como principal agente da educação transformadora desde as fases iniciais da sua formação. (Renato, *Biologia integral*, 2015)

O movimento de ir tornando-se professor acontece na escola, quando ela oferece ao professor elementos que possam ser incorporados à sua formação, quando valoriza o trabalho docente, seja o professor experiente ou iniciante, e estimula espaços dialógicos. Porém, o inverso também é verdadeiro, mesmo em um ambiente desestimulante o professor vai se desenvolvendo profissional. Contudo, ambientes estimulantes ou desestimulantes desenvolverão diferentes profissionais. Além disso, não é possível mais desarticular a formação inicial do ambiente escolar, como justificam Fullan e Hargreaves (2000, p. 36): “a aprendizagem não se movimenta apenas em uma direção, da pesquisa para o ato de ensinar; trata-se, sim, de um processo de ir e vir.”

Há dificuldades por parte da universidade em estabelecer parcerias com a escola e de a escola vislumbrar-se enquanto formadora. A universidade também deve reconhecer-se como aprendente para criar uma relação dialógica, na qual universidade e escola aprendem e ensinam. Exige-se, portanto, para a superação dessas dificuldades, a construção de novas concepções das duas instituições; a universidade, que deve articular os conteúdos teóricos e as práticas a partir da realidade escolar e a escola, que deve reconhecer o seu papel formativo para com o professor.

Ambas, escola e universidade, precisam reconhecer sua contribuição para a formação docente, nesse cenário em que ambas aprendem e ensinam os saberes docentes, que segundo Saviani (1996), todo educador deve dominar: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; o saber específico; o saber pedagógico e o saber didático curricular.

O saber atitudinal “compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 148). Relaciona-se à identidade e à personalidade do educador. Esse saber, no caso de professores iniciantes, é potencializado no ambiente escolar, por ser um saber com caráter pessoal, também desenvolvido em resposta às experiências pessoais.

O saber crítico-contextual é a “compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (SAVIANI, 1996, p. 148). É basear a formação do educador no entendimento do contexto no qual e para o qual ele desenvolverá a sua prática. Esse saber é desenvolvido tanto na universidade como na escola.

O saber específico é o saber correspondente às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. A universidade é a principal responsável em desenvolver esse saber com o professor em formação, mas nem sempre o professor iniciante consegue articular os conteúdos trabalhados na universidade quando chega à escola.

O saber pedagógico é a articulação “dos fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 149). É, justamente, esse saber que diferencia a identidade de um educador com os demais profissionais, sejam eles da área de educação ou não. O desenvolvimento do saber pedagógico inicia-se na formação inicial mas é potencializado na escola, pois, por conta da prática educativa, o professor ressignifica os saberes pedagógicos aprendidos de modo teórico na universidade.

O saber didático-curricular compreende “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” (SAVIANI, 1996, p. 149). Vai além dos conteúdos técnicos-metodológicos para a compreensão da dinâmica do trabalho docente.

Sendo, portanto, a escola e a universidade instituições formadoras e aprendentes, a formação docente oferecida por ambas seria capaz de desenvolver os saberes descritos por Saviani (1996).

### **3.1.2 O que dizem os egressos da biologia integral e noturno que não entraram na carreira**

O questionário aborda, inicialmente, os dados pessoais dos egressos e segue com perguntas sobre sua formação inicial. Há uma pergunta sobre se o egresso se inseriu na carreira. Caso a resposta seja negativa, é necessário responder somente mais uma questão sobre o motivo da não inserção profissional. Os egressos que não ingressaram na carreira totalizam (29 deles) correspondem a 43,9% dos egressos que responderam ao questionário.

Segundo os questionários, há egressos que não se inseriram na carreira de professor e trabalham em carreiras ligadas à biologia - biólogos, consultores ambientais, educadores de museus, gerente de unidade de conservação – e há, também, aqueles com atuação em campos que em nada se relacionam à área de ciências biológicas – como garçõete, gerente financeira, gerente de academia e estudante de curso de graduação de diferente área.

Desses egressos, vinte e quatro (85%) apontaram o gostar de biologia como motivo pela escolha do curso, mas também destacaram que foram influenciados por professores durante o ensino médio e a escolha pela licenciatura foi pensando em maiores opções de trabalho em relação ao bacharel, e menor relação candidato/vaga.

Sempre gostei de biologia e a escolha pela licenciatura foi por ter o conhecimento que um licenciado pode atuar tanto nas atividades que um bacharel atua, como também estar habilitado a dar aulas. (Sabrina, Biologia integral, 2015)

Sempre gostei muito da área ambiental e da área de conservação, então fui fazer Biologia, mas nunca quis ser professora. Entrei na licenciatura porque, na época, a relação candidato/vaga era menor. (Efigênia., Biologia integral, 2015)

Desde criança era interessada em experiências e observava o comportamento dos bichos, sem contar que sempre estava cuidando de uma borboleta, lagarta, barata... Depois quis trabalhar com animais silvestres. Uma vez que eu me deparei com a descrição do curso de Biologia, enfiei na cabeça que era o que tinha que fazer. A escolha pela licenciatura se deu apenas pelo fato de ter mais uma opção no mercado de trabalho. Eu pensava: “se nada der certo nos meus planos, eu ainda posso ser professora. E isso é algo que gosto, já que fiz magistério (Cláudia, Biologia integral, 2015)

Isso pode ser um indicativo de que ainda é disseminada a ideia da dicotomia entre conteúdos específicos e pedagógicos, que a habilitação em licenciatura é um “complemento” na formação, que o conteúdo pedagógico é um extra na formação específica. Mostra, também, a

desvalorização da profissão, já que, pelos relatos, tornar-se professor é uma alternativa caso a primeira opção não se realize.

Quando questionados sobre a contribuição de alguns elementos para a sua formação docente, nota-se que, talvez pela falta de afinidade ou pela resistência à docência, houve mais avaliações negativas em relação aos componentes pedagógicos, quando comparados aos egressos que entraram na carreira. As disciplinas pedagógicas foram avaliadas como regulares por 35% dos egressos (sendo este o maior percentual), as práticas como componente curricular foram avaliadas como regulares por 39% deles e o estágio obrigatório também recebeu a avaliação regular por 32% dos egressos.

Apontam, também, que as disciplinas pedagógicas “eram repetitivas demais” (Joice, *Biologia integral*, 2015) referindo-se à quantidade de disciplinas de Práticas e Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (PPECB), instituídas pelas diretrizes gerais do curso de licenciaturas (400h). Isso se opõe à fala dos egressos que entraram na carreira, já que muitos afirmam que esse conjunto de disciplinas foram as mais relevantes durante a formação inicial, justamente pelas diversas discussões e reflexões que possibilitaram.

Os egressos que não ingressaram na carreira tinham, como expectativa profissional, trabalhar como biólogos e prosseguir com os estudos, visando à carreira acadêmica. Apenas três egressos gostariam de tentar a carreira acadêmica e a docente, mas perceberam a dificuldade em conciliar ambas.

A última pergunta feita era o motivo da não inserção do egresso. As condições do trabalho docente e as experiências vividas na universidade, principalmente nos estágios, são os fatores que mais os desestimularam, como se vê a seguir:

A realidade encontrada (tanto nas experiências dentro e fora da faculdade) não foi o que eu esperava. Não foi uma identificação tão grande quando eu esperava no início. (Vanessa, *Biologia integral*, 2015)

São poucos os professores de educação que estimulam a prática docente. Na verdade, eu os via muito contraditórios e me senti bem desestimulado. Com exceção de um professor, nenhum outro se preocupava com a minha realidade ou meu contexto acadêmico e queriam que eu executasse análise investigativa em escolas que não queriam nos receber e nem ao menos nos apoiavam, conversando com diretores ou mantendo vínculos entre as escolas e a universidade. (Antônio, *Biologia noturno*, 2015)

O principal motivo foi não ter paciência para ver tanta falta de respeito (se referindo ao estágio). É uma carreira muito desgastante, estressante e ninguém reconhece isso. [...] Talvez não tenha sido a carreira docente em si que tenha me desanimado, mas sim a minha insegurança e a vontade de estar lá, que não apareceu. (Cláudia, *Biologia integral*, 2015)

Esse último relato reforça a visão de Coêlho (1996) sobre as desistências da profissão por conta das condições do trabalho docente e também aponta a necessidade de rever os moldes do

estágio obrigatório, a fim de criar parcerias para evitar que a escola não queira receber os estagiários ou que, caso os receba, não seja uma situação de aprendizagem para eles.

Um outro fator que desestimulou os egressos foi a burocracia do próprio sistema escolar, já que, para o professor iniciante, são “reservadas” as salas e as escolas que os professores experientes não quiseram, gerando uma situação de desgaste que os desestimula:

Quando decidi ministrar aulas nas escolas públicas de Sorocaba, foi relativamente fácil realizar cadastros e provas. Porém, notei que, após sair da universidade, o próprio governo e o modelo que as escolas seguiam dificultam a atuação de um iniciante. Aquela vontade de ministrar aulas tornava-se pequena quando professores aposentados tinham preferência para escolher aulas, por uma questão de tempo de escola do que você, que não tinha como competir, afinal era iniciante. (Valdirene, *Biologia integral*, 2015)

Os relatos trazidos aqui são indicativos, tanto para a universidade quanto para a escola, da necessidade de reflexão sobre aspectos que podem estar desviando possíveis professores da profissão.

### **3.2 Os cursos em licenciatura em Matemática, Física e Química da UFSCar.**

Os cursos de Matemática, Física e Química, por constituírem a área de ciências exatas, serão analisados em conjunto. Os cursos começaram suas atividades em 2009, sendo 32 egressos no total. Sete egressos responderam o questionário e cinco deles ingressaram na carreira.

O curso de Matemática oferece 25 vagas no período noturno, com duração mínima de 4,5 anos e máxima de 7,5 anos, com a habilitação para licenciatura plena. Já os cursos de Física e Química oferecem, cada um, 25 vagas por ano, ambos no período noturno, com duração mínima de 5 anos e máxima de 8 anos (SÃO CARLOS, 2016).

O projeto de extensão de vagas (REUNI) observou a demanda existente na região metropolitana de Sorocaba por cursos para a formação de professores e, assim, criou as licenciaturas do período noturno (Biologia, Matemática, Física e Química). Esses cursos compartilham uma base curricular formativa envolvendo as quatro ciências a fim de formar profissionais com uma base sólida para trabalhos inter e multidisciplinares (SÃO CARLOS, 2009c).

#### **3.2.1 Os egressos dos cursos de Química, Matemática e Física que ingressaram na carreira**

Os projetos pedagógicos dos três cursos destacam que o objetivo dos cursos é formar profissionais que atuarão na área da docência, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas ou particulares. Porém, ao oferecer uma formação específica, sólida e abrangente é possível ao egresso trabalhar em outros segmentos que não a educação:

A UFSCar, campus Sorocaba, forma profissionais licenciados em Química cuja principal área de atuação é a docência na educação básica, ou seja, nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. No entanto, deve-se considerar que o curso de Licenciatura em Química, por oferecer uma sólida formação em conhecimentos da ciência Química e de ciências correlatas, estará preparando profissionais capazes de atuar em diferentes segmentos do mercado de trabalho. (SÃO CARLOS, 2009e, p. 32)

Quanto às características específicas, o [perfil do] Licenciado em Matemática a ser formado pela UFSCar/Sorocaba é o daquele profissional especialmente preparado para desempenhar as funções docentes no ensino fundamental e no ensino médio, com uma postura ética e de liderança, uma visão mais abrangente da Matemática e ciências correlatas envolvendo seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, sabendo mostrar e traduzir os avanços das ciências. Também se prepara solidamente em conteúdos de Matemática para continuar seus estudos e lecionar em nível superior. Assim, pode seguir carreira acadêmica superior, continuando em nível de pós-graduação em Matemática, Educação Matemática ou em áreas afins. (SÃO CARLOS, 2009d, p. 42).

O educador de Física formado no campus de Sorocaba da UFSCar tem como principal área de atuação a docência na Educação Básica, ou seja, nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. O profissional formado poderá ainda, graças a sua sólida formação em Física e outras Ciências correlatas, desenvolver atividades, tais como:

- Atuar no ensino não-formal, [...]
- Continuar sua formação acadêmica ingressando preferencialmente na PósGraduação nas áreas de Ensino de Física, Educação, Divulgação Científica ou qualquer das subáreas da Física ou Ciências correlatas;
- Lecionar disciplinas de Física em Instituições de Ensino Superior;
- Desenvolver metodologias e materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando e avaliando seus objetivos educacionais;
- Articular as atividades de ensino de Física na organização, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- Atuar em laboratórios de ensino e pesquisa em universidades ou em empresas. (SÃO CARLOS, 2009b, p. 35)

A carga horária dos componentes curriculares dos cursos está de acordo com as diretrizes gerais e específicas. Porém, é possível perceber, pela disposição das matérias dos cursos, que eles são divididos em dois momentos: na primeira parte da formação inicial, desenvolve-se uma base epistemológica focada nas disciplinas específicas e, na segunda parte, define-se um perfil de caráter mais pedagógico, fortalecendo, portanto, a visão dicotômica entre disciplinas específicas e pedagógicas.

As motivações que levaram os egressos a cursar a licenciatura variam entre a identificação com o curso e a admiração pela profissão do professor:

Gosto pela disciplina (matemática) e pela profissão do professor. (Marcos, Matemática, 2015)

Interesse pela química e admiração pela profissão de professor. (Mafalda, Química, 2015)

Os egressos dos cursos de Matemática e Física avaliam os componentes de seus cursos como excelentes ou muito bons para as disciplinas específicas, para as disciplinas pedagógicas, para as práticas como componente curricular e para o estágio obrigatório. Talvez, isso seja reflexo das concepções observadas nos projetos pedagógicos:

O eixo-norteador: “prática do ensino de física” constitui-se num conjunto de disciplinas, projetos e atividades que buscam articular os saberes técnicos-científicos com os saberes pedagógicos, proporcionando, aos estudantes, oportunidades de ressignificar o seu papel como aluno e como futuro professor. (SÃO CARLOS, 2009b, p. 27)

A proposta da UFSCar para todos os cursos, não somente as licenciaturas – a saber: articular pesquisa, ensino e extensão –, quando se materializa, é capaz de romper com as dicotomias entre teoria e prática, instaurando uma desfragmentação das disciplinas, o que resulta em uma formação mais sólida e significativa, como foi relatado pelos egressos.

Já os egressos do curso de Química avaliam as disciplinas específicas como insuficientes, regulares e boas. As disciplinas pedagógicas foram avaliadas entre boas e excelentes. As práticas como componente curricular foram avaliadas como regulares. Já o estágio, provavelmente, foi vivenciado de maneira muito particular de acordo com a visão de mundo de cada um, já que as respostas variam em insuficiente, bom e muito bom.

As disciplinas mais relevantes para os egressos são aquelas de caráter técnico-prático, “Como ensinar física”, “Instrumentação para o ensino de matemática” e o estágio obrigatório, por proporcionar a oportunidade de “*entrar em contato com a profissão e o dia a dia escolar*” (Mafalda, Química, 2015). Roldão (2007), ao abordar o conhecimento profissional, destaca que é isso que difere a docência de outras profissões, visto que o professor deve saber ensinar e, além disso, saber como ensinar.

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste do conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por um contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 102)

Os egressos reconhecem a importância das disciplinas específicas para a formação profissional, porém apontam que as disciplinas mais significativas são aquelas que aproximam a universidade da escola.

Quanto às expectativas ao terminarem o curso, os egressos destacam o desejo de seguir na carreira docente, bem como na acadêmica. Contudo, frisam a importância das condições de trabalho, como a valorização docente. Isso está em consonância com os projetos pedagógicos dos cursos, que propõem a formação de docentes para educação básica e a continuidade da formação para atuarem no ensino superior.

Os egressos iniciaram suas carreiras em escolas públicas ou particulares, contam com uma experiência profissional de dois a cinco anos e têm cargo efetivo ou de natureza estável. Afirmam que não enfrentaram grandes dificuldades durante os primeiros anos como professores, pois consideram que a graduação ofereceu uma boa base, embora reconheçam que a responsabilidade só foi percebida no exercício da profissão. Nesse sentido, Guarnieri (2005) denomina dois momentos distintos pelos quais passam o professor: o momento em que é aprendiz-professor em formação, focado em desenvolver conhecimentos teóricos-acadêmicos, e o momento em que é professor aprendiz, a partir do momento que se insere na carreira e passa a compreender as responsabilidades de um professor e desenvolver saberes práticos:

A base que tive na graduação possibilitou boa compreensão do ambiente escolar e, graças a isso, não enfrentei grandes dificuldades. Ainda me lembro como se fosse hoje quando uma aluna me chamou de professor pela primeira vez: senti que tinha uma grande responsabilidade nas mãos, a de motivar sonhos e não os deixar apagar. Muitas coisas aprendemos exercendo a profissão, e ainda continuo aprendendo. (Eduardo, Física, 2015)

Contudo, os egressos também anunciam mudanças de comportamentos resultantes das dificuldades vivenciadas no início de carreira:

Meu início foi difícil por ser iniciante, mas motivado a tentar fazer coisas diferentes. Isso está se perdendo com o tempo. (Marcos, Matemática, 2015)

Desenvolver um trabalho diferenciado exige mudanças dentro da cultura escolar. O professor iniciante pode encontrar ainda mais resistência ao propor abordagens diferentes e isso reflete no seu desenvolvimento profissional e na sua prática.

As dificuldades vividas muito intensamente pelos egressos são oriundas do ambiente escolar: indisciplina e desmotivação dos alunos; pais que não acompanham a vida escolar dos filhos; cobrança de atividades burocráticas por parte da escola; e, mais uma vez, desgaste emocional. Já as dificuldades sentidas intensamente são: dificuldades de aprendizagem dos alunos; falta de recursos e de materiais pedagógicos; extensa jornada de trabalho; insegurança



como professor responsável por uma sala de aula; falta de respaldo da equipe gestora. No caso dos egressos do curso da Matemática, também foi relatada a grande cobrança por resultados em avaliações externas.

Silva (1997) une as dificuldades apontadas por Fuller (1969) e por Veenman (1984) em três categorias: preocupações centradas em si próprio; controle e organização e preocupações com os alunos. As dificuldades sentidas muito intensamente constituem as preocupações centradas em si próprio, já as dificuldades sentidas intensamente variam entre as três categorias.

Quando questionados sobre os momentos formais de formação continuada, os egressos citam participação nas ATPC, orientações técnicas, cursos presenciais e a distância oferecidos pela escola e participação em grupos de pesquisa, mestrados e especializações. As experiências mais significativas são o ingresso no mestrado e as especializações, pois são frutos da vontade pessoal dos egressos e não do estímulo da escola.

Os egressos foram questionados sobre o papel da escola diante da formação e do trabalho do professor. Os relatos destacam como a escola pode contribuir para a formação docente:

A escola propicia momentos de experiências diversas, seja na sala de aula, na vivência com os pares e com os estudantes, nos trabalhos interdisciplinares, entre muitos outros. Dessa forma, a escola ensina o professor a lidar com a multiplicidade de eventos vivenciados pela sociedade, sejam eles do ponto de vista científico, ambiental, social e tecnológico. (Eduardo, Física, 2015)

Atualmente, os ATPC na minha escola sempre são um momento de grande aprendizado, pois me ajudam a resolver conflitos do dia a dia e permitem as trocas de experiências com os outros profissionais da escola. O respaldo da equipe gestora e a organização da escola quanto ao cumprimento de regras colaboram em grande parte para que eu esteja segura e motivada a realizar o meu trabalho. (Mafalda, Química, 2015)

A escola é prática, é onde tentamos aplicar a teoria que aprendemos na graduação. (Melina, Química, 2015)

A escola tem um papel importante para a formação docente e o desenvolvimento profissional, já que muitos aspectos, principalmente os práticos, serão, pelo professor, validados ou não no decorrer da prática docente. O ambiente escolar é formador por si só, mas pode ser potencializado caso a escola se reconheça como formadora, porém, para isso é necessário oferecer condições para a escola cumprir esse novo papel. Os egressos apontam, também, possíveis caminhos para oferecer melhores condições formativas aos professores:

Ter uma gestão democrática real. Ser mais humanizada com os profissionais e ser menos burocratizada. (Marcos, Física, 2015)

Proporcionar experiências que desafiem o professor, fazendo com que ele saia da zona de conforto e se coloque a questionar a sua prática e a eficiência dela. (Marina, Química, 2015)

Pode-se ressaltar que as percepções dos egressos estão em consonância com o perfil do profissional a ser formado por cada curso, conforme previsto nos projetos pedagógicos, principalmente quando analisam questões relacionadas às expectativas profissionais após a graduação e os caminhos traçados a partir de então.

Outro destaque a ser feito é a diferença substancial nas diretrizes gerais e específicas dos cursos que compreendem as especificidades de formar profissionais licenciados e bacharéis, pois diferenciam essas duas habilitações em todas as esferas formativas. Isso apenas não acontece nas diretrizes gerais e específicas do curso de Biologia, as quais descrevem, em apenas um item, a necessidade da consciência do papel do educador na sociedade.

### **3.2.2 Os egressos de Matemática, Física e Química que não ingressaram na carreira**

Aqui discutiremos as percepções dos egressos dos cursos da área de ciências exatas que não ingressaram na carreira. As motivações desses alunos para a escolha do curso também têm um caráter pessoal e identificatório:

A escolha foi pela admiração pela disciplina e o desejo de aprender mais sobre ela. (Marta, Química, 2015)

Sempre gostei muito de química. (Valesca, Química, 2015)

Contudo, há, uma certa desvalorização na escolha por cursos de licenciatura, já que ainda prevalece a ideia de que é um curso menos concorrido, que a “essência” do curso se dá nas disciplinas específicas e que as disciplinas pedagógicas são disciplinas “acessórias” e não base dos cursos.

A avaliação que esses egressos fazem dos cursos apresenta uma discordância maior quando comparada aos egressos que se tornaram professores. As disciplinas específicas receberam a avaliação de insuficiente a excelente, já as pedagógicas de razoável a excelente. A prática como componente curricular contribuiu de forma boa ou muito boa para sua formação e o estágio obrigatório foi considerado razoável ou muito bom, ressaltando-se que essas avaliações são muito dependentes da percepção e trajetória pessoal de cada egresso.

As disciplinas consideradas relevantes para formação desses egressos foram a de Didática Geral e o conjunto das disciplinas específicas, pois entendem que o domínio do conhecimento específico oferece ao futuro professor uma base para uma prática de qualidade. O motivo para a não inserção desses egressos na docência foi a opção de seguir a carreira acadêmica na área de

Química – a nível de graduação e pós-graduação – e por não se sentirem atraídos pela profissão docente. A atual disposição do sistema escolar brasileiro, com número excessivo de alunos por salas, impede, na visão desses egressos, um ensino relevante e, portanto, influenciou na recusa de tornar-se professor, já que sentem que não poderão realizar um trabalho significativo. Essa situação está prevista no projeto pedagógico do curso de Química, mas em tom de superação:

O curso está organizado de forma a dar aos profissionais egressos condições de exercer a profissão de acordo com as exigências dos Conselhos Federal e Estadual da Educação, procurando formar futuros professores capazes de acompanhar as mudanças sempre presentes na evolução da sociedade. Sabe-se que é um desafio formar profissionais para atuarem em escolas públicas, em virtude dos baixos salários e dificuldades de recursos e instalações adequadas, porém, espera-se que o contato direto com docentes-pesquisadores durante todo o curso propicie o ambiente adequado para discussões de natureza crítica e para a boa formação do aluno como cidadão e profissional responsável, motivando-se assim os egressos a enfrentar e superar os desafios profissionais. (SÃO CARLOS, 2009e, p. 29)

Este desafio está sendo alcançado parcialmente quando se consideram os egressos que ingressaram na carreira docente, porém, neste cenário uma proximidade da universidade com a escola pode criar uma visão mais atraente da profissão para o aluno a ser formado pelo curso. A superação desse desafio talvez esteja em mostrar a realidade escolar e a complexidade da carreira docente, já que se oferece o contato direto com docentes-pesquisadores, permitindo que o aluno a ser formado pelo curso possua a visão um pouco mais aprofundada da profissão. Porém, isso é apenas uma parte de um todo, pois ainda é necessário melhorar as condições do trabalho docente para que a profissão seja, de fato, atraente.

### **3.3 O curso de Geografia da UFSCar**

O curso de Geografia da UFSCar *campus* Sorocaba, que iniciou suas atividades em 2009, oferece 60 vagas no período noturno e tem duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos. O curso respeita as diretrizes gerais e específicas para os cursos de Geografia. Em contraste com as licenciaturas da área de ciências exatas da UFSCar, a matriz curricular propõe uma disposição mais equilibrada entre as disciplinas específicas e pedagógicas, aproximando-se dos cursos ciência Biológicas integral e noturno. Há uma preocupação de formar profissionais “que venham a contribuir de forma crítica e inovadora para o desenvolvimento econômico, social e sobretudo educacional do Brasil.” (SÃO CARLOS, 2009c, p. 55). Tal disposição permite ao aluno o contato com as disciplinas específicas e pedagógicas em todos os semestres do curso. Aqui, serão analisados os questionários de sete egressos que ingressaram na carreira.

### 3.3.1 Os egressos do curso de Geografia que se inseriram na carreira

A afinidade pelo curso ou por matérias da área de humanas é a principal motivação para a escolha do curso:

A afinidade com a disciplina de geografia na educação básica, o interesse por mapas, a parte natural da geografia, compreender nosso planeta, a afinidade maior por disciplinas das ciências humanas. (Fabrício, Geografia, 2015)

Também destacam a identificação com a docência como um estímulo para a escolha do curso de graduação, porém, surgiu, em dois relatos, um elemento que não havia aparecido nos questionários dos outros cursos de licenciatura analisados: a escolha que se deve ao fato de ser um curso oferecido por uma instituição de ensino superior pública:

Ser um curso de ciências humanas em uma instituição pública, além do fato de que eu já gostava de Geografia e já nutria o sonho de ser professora. (Luísa, Geografia, 2015)

Evidencia-se, portanto, a demanda da região administrativa de Sorocaba por instituições públicas de ensino superior, bem como pelo oferecimento de cursos de licenciatura. A região administrativa de Sorocaba compreende mais de 70 municípios, sendo grande a demanda por instituições públicas de ensino, haja vista a extensão da região e o número de vagas oferecido. É possível perceber que não há investimentos no sentido de criar novas vagas que venham a suprir essa demanda:

[...] no Estado de São Paulo, que tem o maior índice de privatização do ensino superior do país, como consequência da expansão descontrolada do ensino superior privado e da falta de investimento na expansão do ensino público, a região de Sorocaba é uma das que apresentam maior demanda de ensino público de qualidade.” (SÃO CARLOS, 2009c, p. 8)

Isso pode ser um reflexo, no caso das licenciaturas, da desvalorização da carreira docente, como pode ser observado no relato abaixo:

A motivação veio do fato de a universidade ser federal, pois o intuito era fazer bacharelado em Geografia. Tanto no cursinho pré-vestibular, quanto dos pais e amigos quando se falava em licenciatura era para falar mal, pois a carreira não é muito valorizada, as escolas públicas são precárias e os alunos agressivos. Contudo, a vontade de fazer uma universidade era maior que tudo e, como não passei no curso de bacharelado na outra federal que eu prestei, optei por aceitar a licenciatura. (Regina, Geografia, 2015)

A demanda por vagas para o curso de Geografia está crescendo, porém, duas instituições privadas de ensino superior da região de Sorocaba, que possuem autorização do MEC para o funcionamento, não conseguem formar turmas por falta de alunos (SÃO CARLOS, 2009c), reforçando a ideia de desvalorização da profissão docente. Essa situação apresenta-se como um

desafio para a UFSCar, que precisa desenvolver formas de superá-lo, a fim de oferecer um curso significativo, capaz de romper com paradigmas como esse, no sentido de formar alunos que possuam uma visão mais abrangente da docência e que consigam superar os desafios diários da profissão.

A avaliação que os egressos fazem das disciplinas específicas é mais consistente – ou seja, não varia tanto de um questionário para outro – que a das disciplinas pedagógicas. As primeiras são consideradas muito boas ou excelentes em relação à contribuição formativa, já a segunda varia entre regular e excelente, tendo mais destaque a avaliação muito boa. As práticas como componente curricular e o estágio obrigatório foram definidos como bons. Isso está em consonância com as respostas dos egressos para a matéria que eles consideraram mais relevante, pois a única disciplina de fito pedagógico citada foi a de Didática Geral. Todas as outras matérias citadas são específicas do curso.

Acredito que cada disciplina tenha sua função como parte de um todo, considerando que a Geografia é o estudo da relação homem e natureza, e tudo o que essa relação envolve, porém, levando em conta também a inexistência de uma “receita de bolo” para se aprender a dar aula, a disciplina de Didática foi uma das mais marcantes, pois dava um suporte direto de técnicas utilizáveis em sala, as quais eu mesma utilizei algumas vezes. (Valentina, Geografia, 2015)

Esse relato indica a contribuição da universidade para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos e dos saberes didático-curriculares (SAVIANI, 1996). Porém, sendo o relato reproduzido anteriormente o único que descreve tais saberes, possivelmente, para os egressos, o curso tenha desenvolvido de maneira mais significativa os saberes específicos.

O projeto pedagógico do curso de Geografia prevê uma formação sólida para o ensino fundamental e médio, mas propõe uma continuidade para lecionar no ensino superior. Isso é confirmado pelas expectativas dos egressos ao afirmarem que gostariam de ser professores em escolas públicas ou privadas, mas que pretendem estudar mais para seguir para o ensino superior. Outro destaque é que todos os egressos aqui analisados ingressaram na profissão em escolas públicas, como professores efetivos ou contratados, reforçando o perfil do egresso que o curso espera formar, consciente de sua responsabilidade social:

O curso procura formar um profissional que tenha autonomia intelectual proporcionada pela reflexão teórica sobre os diversos conceitos e temas da Geografia Contemporânea, e também pela capacidade para trabalhar no âmbito do ensino crítico da Geografia nos níveis Fundamental e Médio, cujo perfil do egresso seja de um profissional crítico e reflexivo do seu papel na sociedade brasileira, como agente primaz da transformação socioeconômica de nossa nação. (SÃO CARLOS, 2009c, p. 55)

A criticidade e a reflexividade que egressos desenvolveram durante o curso não foram capazes de minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira. O choque de realidade,

a dificuldade no relacionamento com a equipe gestora e com alunos, e a insegurança como professor são algumas das dificuldades vividas mencionadas:

Eu comecei a trabalhar como docente em uma escola estadual para classes do 6º ano, quando estava cursando o terceiro ano da graduação. Ainda não estava preparada, mas aceitei o desafio. Não sabia como lidar com a indisciplina dos alunos em sala de aula e esse era o maior desafio, pois, em uma sala pequena e abafada, dava aula para 42 alunos, sendo que apenas ¼ deles prestavam atenção. (Manuela, Geografia, 2015)

Iniciei a carreira docente em uma escola estadual, dando aula para três turmas de 6º ano, no início de 2013. A escola dividia os alunos em turmas de acordo com seus desempenhos, o que já foi um choque de realidade. Passei dois meses em sala com esses alunos, até conseguir uma bolsa do CNPq e ter que encerrar o contrato. Ainda assim, minha experiência foi muito boa em sala, porém o desgaste que muitos disseram que eu teria foi com a própria coordenação e direção da escola, que já tratavam todo o cotidiano dos alunos com atitudes levadas pelo hábito, não analisando com individualidade cada um deles, situação essa que me fez começar a questionar vários fatores que envolvem o sistema de educação atual. (Valentina, Geografia, 2015)

O início de carreira foi complicado, eu ainda era estudante do 3º semestre e não sabia dar aulas... Lembro que, no primeiro, dia o coordenador entrou na sala, pois a turma era muito bagunceira e eu tremia, gaguejava, passei muito mal pela minha falta de segurança. Mas, com o passar do tempo, fui ganhando confiança e aprendendo melhor com os conteúdos e também com os alunos. (Yasmin, Geografia, 2015)

Esses relatos indicam algumas fragilidades do sistema educacional, as quais Severino (2004) define como problemas institucionais, pois referem-se às más condições de trabalho: problemas estruturais como salas de aula que não foram construídas considerando o conforto dos alunos e professores, e o número excessivo de alunos por sala; problemas oriundos da cultura escolar, como a divisão de salas por desempenho dos alunos, estereotipando os discentes e promovendo um ambiente que estimula uma competição negativa, bem como limita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, já que se criam “expectativas”, focando mais em fracassos que sucessos; problemas de liderança da equipe gestora, que não consegue romper com alguns hábitos ruins e acaba agindo por inércia, sem considerar as implicações desses atos para com o processo de ensino-aprendizagem e, também, as cobranças da equipe gestora; e, finalmente, o problema da escola não se reconhecer como formadora, pois, como evidenciado no último relato, é na relação aluno-professor que o professor iniciante encontra meios de superação das adversidades, explorando o “aspecto da descoberta”, segundo Huberman (1997).

As dificuldades que mais foram destacadas pelos egressos foram: a indisciplina dos alunos; as dificuldades de aprendizagem; o currículo a ser trabalhado; a falta de recursos e materiais pedagógicos; a extensa jornada de trabalho; as atividades burocráticas; a insegurança por ser o professor responsável pela sala de aula; a falta de respaldo da equipe gestora e o desgaste emocional. Apesar de se sentirem inseguros como professores responsáveis, os egressos afirmam sentirem-se seguros em relação ao conteúdo específico.

Eles também relataram dificuldades que não estavam listadas no questionário, porém, que foram vividas intensamente: a desunião dos docentes, as “cobranças abusivas” da diretoria de ensino e a falta de preocupação com a aprendizagem dos alunos em relação às suas disciplinas, pois as provas externas exigem somente conteúdos relacionados a português e matemática.

Os momentos formativos que os egressos afirmam ter participado são: ATPC, orientações técnicas, cursos a distância oferecidos pela escola, especializações como pós-graduação *lato sensu* e Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), ofertadas pela UFSCar. As formações consideradas mais relevantes foram a ACIEPE e as orientações técnicas, justamente por permitirem trocas com outros professores:

O curso de extensão (ACIEPE) foi muito importante para a minha formação, pois a troca de experiência vivenciada, os contatos com professores de outras redes de ensino (escolas particulares, municipais e técnicas) possibilitaram entender as dificuldades por eles enfrentadas no ambiente de trabalho. Também os temas transversais abordados no curso, como o feminismo, a cultura, o racismo, são de grande pertinência para serem trabalhados em sala de aula. (Yasmin, Geografia, 2015)

Isso reforça a ideia de que a integração universidade-escola contribui para a formação docente em diferentes níveis quando comparada à contribuição da universidade e da escola separadamente. Ambas oferecem subsídios formativos para o desenvolvimento docente, porém os saberes que cada uma é capaz de desenvolver são diferentes, ainda que complementares quando se considera o desenvolvimento profissional docente. A ACIEPE é uma tentativa de unir os dois universos: universitário e escolar.

Orientações técnicas que oferecem a possibilidade de partilha com outros professores têm igual relevância para os egressos e também foram citadas, como verificado no trecho a seguir:

As orientações técnicas representam uma excelente oportunidade de se encontrar com colegas de outras escolas para discutir estratégias, buscar parcerias e estimular o trabalho docente. Nesses dias são apresentadas ótimas práticas sobre diferentes assuntos, valorizando nosso trabalho. (Fabrício, Geografia, 2015)

Os professores iniciantes precisam desenvolver os saberes experienciais (TARDIF, 2000), que são uma série de habilidades somente construídas a partir de experiências da prática. Portanto, momentos de trocas com outros professores podem estimular o desenvolvimento profissional, bem como minimizar algumas dificuldades do início de carreira. Um momento de partilha sobre a prática docente possibilita ao professor iniciante a compreensão de que, apesar da complexidade, essa prática docente não precisa, necessariamente, ser construída de forma isolada. Isso permite, portanto, a construção de redes formativas.

Ainda sobre as experiências formativas vividas, quatro dos sete egressos afirmam nunca terem participado de momentos de formação continuada. Esses egressos não reconhecem que a

formação continuada pode ser vivenciada de maneira informal, em troca de experiências entre professores e/ou equipe escolar. Também não consideram os momentos de formação continuada como relevantes, por isso afirmam não terem vivenciado uma formação continuada. Esse dado é um indicativo forte de que a escola não oferece formações contextualizadas com a realidade escolar, visto que os egressos não reconheceram esses momentos.

Isso pode ser resultante do alinhamento proposto pelos momentos formativos, nos quais, geralmente, professores em várias fases da carreira e de diferentes áreas precisam dialogar sobre assuntos pré-determinados, muitas vezes por aqueles que não se encontram em sala de aula, pois possuem cargos de natureza administrativa, ignorando as necessidades mais urgentes desses professores. Assim, os professores iniciantes que, frequentemente, têm desafios que os professores experientes já superaram ou não vivenciam mais, ficam sem espaço para a discussão dos seus problemas.

Por fim, a última pergunta respondida pelos egressos no questionário era sobre o papel da escola para a formação e para trabalho do professor. É consenso entre os egressos que a escola tem uma participação muito grande em vários fatores que influenciam o desenvolvimento do trabalho docente e a formação do professor. O primeiro elemento a ser destacado é a valorização do trabalho docente:

A escola deve oferecer subsídios para a formação do docente, para aprimorar seu trabalho e dar respaldo a ele dentro da sala de aula, respeitando seu trabalho e valorizando sua formação e qualificação, o que muitas escolas não fazem. (Fabrício, Geografia, 2015)

A valorização é baseada no conhecimento e nos saberes acumulados durante os anos em que foi aluno na educação básica e aqueles desenvolvidos na formação inicial, enquanto aluno da graduação. O professor os leva consigo no momento em que ingressa no sistema escolar e os mescla com aqueles saberes que serão construídos a partir da prática. Para que isso aconteça efetivamente, a equipe escolar precisa zelar por um ambiente que apoie o professor iniciante em suas dificuldades, sejam elas de natureza estrutural, emocional ou pedagógica. Os próprios egressos descrevem um cenário no qual isso é possível:

O papel da escola consiste em dar suporte ao professor em todos os sentidos, tanto no conhecimento individual de cada aluno, para que possa respeitar e dar suporte em sala para as divergências existentes, quanto técnico e material, para que o docente utilize de todos os recursos que considerar necessários para dar sua aula de forma mais completa possível. Muitas escolas atualmente tratam os professores simplesmente como “cuidadores” das salas de aula, esquecendo todo o desenvolvimento que deve haver naquele ambiente e causando um desgaste e uma sobrecarga no docente quanto às suas obrigações. (Valentina, Geografia, 2015)



A escola tem a função de corroborar para a formação continuada do professor por meio de atividades pedagógicas, eventos, projetos e parcerias com as Universidades. No caso do trabalho docente, a escola precisa fornecer condições dignas de trabalho em que o professor tenha acesso aos materiais didáticos, disponibilidade de usar recursos de multimídia e respaldo da equipe gestora para resolver os problemas relacionados à indisciplina dos alunos. (Yasmin, Geografia, 2015)

É na escola que efetivamente você se torna professor, ao ensinar, compartilhar com os educandos os conteúdos, creio que a integração entre a escola e a universidade deva ser maior, pois chegamos na escola sem muitas coisas básicas, com problemas de adaptação de conteúdos e saberes, uma integração maior com a universidade se faz necessária, para que assim também os próprios alunos se aproximem do ensino superior ao passo que os futuros professores sejam inseridos no cotidiano escolar mais preparados e conscientes. (Luísa, Geografia, 2015)

O estabelecimento de parcerias entre a escola e a universidade pode amenizar algumas dificuldades do início de carreira, como as supracitadas, mas, também, pode mudar a visão que a própria escola tem de si, a fim de que se reconheça como formadora e afirme seu papel diante da formação docente, seja em momentos formais ou informais. Por outro lado, a universidade, ao se reconhecer como aprendente, poderá oferecer uma formação inicial mais contextualizada e consciente da realidade escolar. Os benefícios dessas parcerias seriam extensivos a toda comunidade escolar e universitária, já que ambas possuem pontos fortes e fragilidades sobre os quais se pode refletir e debater.

A escola pode auxiliar, contribuir em efetivo na carreira docente, pois ela traz a realidade que foge do parâmetros curriculares, livros e academias. (Orlando, Geografia, 2015)

Aprendemos muita teoria na universidade, mas é na escola que aplicamos a prática. Só entendemos de fato o que acontece dentro de uma escola se estamos dentro dela. O contato do licenciando com a escola é de extrema importância para conhecer a realidade escolar. Quando isso não ocorre, muitos docentes recém-formados se frustram, pois tomam consciência de que muito de seus ideais não serão possíveis de se colocar em prática. O professor não trabalha apenas com os alunos das salas de aulas, mas com a direção e os demais professores da escola, por isso ele não é completamente autônomo dentro das salas de aula. (Manuela, Geografia, 2015)

A necessidade de parcerias entre universidade e escola já é reconhecida pelos egressos, pois a realidade escolar é muito singular para ser compreendida em currículos oficiais ou conteúdos pré-estabelecidos. Assim, a universidade precisa envolver a escola em todo o processo de formação que é oferecido e a escola, por sua vez, precisa se reconhecer como formadora.

### **3.3.1 O egresso de Geografia que não se inseriu na carreira**

Apenas um dos egressos que responderam ao questionário não ingressou na carreira, mas reservou-se um espaço para a análise de suas percepções.

A motivação para a escolha do curso foi a identificação com a disciplinas durante o ensino médio, porém, a intenção era cursar o bacharelado e a licenciatura:

A geografia me cativou no 2º ano do ensino médio e já decidi que seria geógrafa com o objetivo de trabalhar com desastres naturais, principalmente, movimentos de massa. Tinha em mente que faria bacharelado e licenciatura. Como passei em licenciatura primeiro, no ano de 2015 complementei minha formação com o bacharelado. (Eunice, Geografia, 2015)

Possivelmente, por ter complementado a sua formação com a bacharelado, a avaliação que faz do curso de licenciatura é um pouco mais positiva em relação aos egressos que ingressaram na carreira docente. As disciplinas específicas, as práticas como componente curricular e o estágio obrigatório foram avaliados como excelentes para sua formação, enquanto as disciplinas pedagógicas foram classificadas como muito boas.

A disciplina considerada mais relevante para a formação docente foi o estágio obrigatório, por conta das discussões com os professores e a possibilidade de conhecer a carreira docente e o ambiente escolar.

A expectativa ao terminar o curso era iniciar o curso de geografia na habilitação de bacharelado e encontrar um emprego na área específica. O motivo para a não inserção na carreira foi ter encontrado um estágio na área específica, mas que “a carreira docente não está descartada” (Eunice, Geografia, 2015).

### **3.4 Convergências e divergências inerentes aos cursos avaliados**

Os cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba seguem as diretrizes gerais e específicas para cada curso. Ainda que as diretrizes do curso de Biologia não diferenciem um bacharel de um licenciado, as diretrizes dos demais cursos compreendem as especificidades de cada habilitação e enfatizam as diferenças entre ambas. Isso tem um impacto enorme na sociedade, como descreve Coêlho:

Se a universidade não confere aos cursos de licenciatura a devida importância, ela deixa de assumir sua responsabilidade para com a sociedade na área de educação e, ao mesmo tempo, corre o risco de amanhã não encontrar jovens qualificados para nela estudarem. Sem uma boa escola, fundamental e média, aberta a todos, estamos negando direitos, desperdiçando talentos, comprometendo a democracia e a qualidade da graduação em todas as áreas, bem como o futuro da pesquisa e da pós-graduação, todos assentados numa sólida escolarização básica. Lutar contra essa realidade e procurar superá-la é recuperar o compromisso fundamental da academia para com a educação, a dignidade humana, a cidadania e, ao mesmo tempo, construir a Universidade, ajudá-la a realizar sua tarefa e função educativas, a recuperar sua identidade e razão de ser. (1996, p. 42)

Os projetos pedagógicos dos cursos seguem o documento interno da UFSCar, intitulado: “Perfil do profissional a ser formado pela UFSCar” (SÃO CARLOS, 2001) e estão relacionados a algumas características e atitudes que devem ser desenvolvidas durante os cursos de graduação, bem como à compreensão do papel do profissional diante de questões sociais e suas responsabilidades para com a comunidade.

Também é possível notar, nos projetos pedagógicos, a preocupação em formar profissionais com bases sólidas em conhecimentos específicos e na responsabilidade social que a profissão exige. Outros elementos fortemente discutidos nos projetos pedagógicos são a criticidade e o poder de reflexão que os professores devem desenvolver, assim como a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

Há a preocupação, nos projetos pedagógicos das licenciaturas da UFSCar Sorocaba, com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos profissionais desejados pelo mercado profissional. A formação de professores proposta pela UFSCar segue os elementos citados por Imbernón (2011), quando exemplifica um modelo de uma formação que busca beneficiar um conjunto de professores.

O primeiro elemento é reconhecer que o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos e, nesse sentido, a formação docente trabalha, além de conteúdos técnicos, o desenvolvimento de algumas atitudes desejadas para o profissional a ser formado. Ou seja, dominar o conteúdo técnico não é suficiente, outras habilidades – como se comunicar bem e saber trabalhar em grupo – são igualmente importantes na formação de um professor (IMBERNÓN, 2011).

Isso pode ser encontrado nos projetos pedagógicos dos cursos quanto às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, as quais preveem uma formação sólida, o reconhecimento de seu papel na sociedade e saber trabalhar em equipe. (SÃO CARLOS, 2006, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e)

No curso de Biologia integral, existem duas disciplinas chamadas “Integradora 1” e “Integradora 2”, realizadas em conjunto com as turmas de Engenharia Florestal, Engenharia de Produção e Turismo. O componente pedagógico nessas disciplinas é desenvolvido em grupos, cujos integrantes devem ser de cursos diferentes, a fim de que os alunos possam aprimorar-se profissionalmente a partir de trocas com indivíduos de áreas diferentes.

Nos cursos de Biologia noturno, Química, Física e Matemática também há uma evidente preocupação em formar profissionais a partir da diversidade e que tenham capacidade de trabalhar em equipe. Esses cursos possuem algumas disciplinas de base comum, que permitem a troca entre os alunos bem como o desenvolvimento de trabalhos em grupos.

O segundo elemento trazido por Imbernón (2011) é a compreensão de que a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear, resultado da interiorização de conhecimentos, da adaptação e da experimentação. Isso está em consonância com os Projetos Pedagógicos dos cursos, pois afirmam que o desenvolvimento profissional do professor é um processo que acontece ao longo da vida e por toda a vida, que se inicia bem antes da formação inicial, perpassa a formação inicial e perdura por toda a vida (SÃO CARLOS, 2006, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e).

E, por fim, Imbernón (2011) traz a ideia de que a aquisição de conhecimentos, algo pessoal e contextual, está muito relacionada à prática profissional e à organização da instituição educacional na qual o docente está inserido. Os cursos reservam um espaço para a prática pessoal nas 400h de estágio obrigatório, já que está prevista a “aplicação de conteúdos desenvolvidos adaptados à realidade escolar e buscar alternativas pedagógicas segundo a realidade escolar.” (SÃO CARLOS, 2009e, p. 42). Isso também é resultado da organização dos estágios, que se iniciam com a observação e o reconhecimento do espaço escolar e seguem com trabalhos práticos após discussão com os professores supervisores do estágio, tanto da escola quanto da universidade.

Existem outros elementos que podem ser destacados a partir da análise dos questionários. Os motivos para as escolhas pelos cursos mais salientados foram a afinidade e a vontade por ser professor, indicando que os egressos já nutrem o desejo pela docência, mas não sentem que o curso estimula esse desejo, já que os momentos de prática como componente curricular receberam a avaliação mais baixa pelos egressos (boa), comparados às avaliações das disciplinas específicas e pedagógicas (muito boa/excelente) e à do estágio (muito boa).

As disciplinas mais relevantes para os egressos da UFSCar foram as práticas de ensino, metodologia de ensino, didática e o estágio, por uma imersão no ambiente escolar, discussão e reflexão sobre as especificidades da realidade escolar. Destaca-se a contribuição da escola para a constituição profissional ainda no âmbito da formação inicial. As expectativas dos egressos, ao terminarem os cursos eram lecionar e pesquisar. Esses dados estão em consonância com o desejado nos projetos pedagógicos dos cursos.

Se é possível traçar um perfil dos egressos analisados neste trabalho, pode-se dizer que iniciaram a carreira em escolas públicas, tem entre dois e cinco anos de experiência e são professores efetivos ou estáveis.

As dificuldades do início de carreira mais apontadas pelos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba são: indisciplina e desmotivação dos alunos; falta de recursos e de materiais pedagógicos; atividades burocráticas; insegurança como professor; desgaste

emocional resultante das condições do trabalho docente e falta de respaldo da equipe gestora em diversas situações. Porém, afirmam que não se sentem inseguros em relação ao conteúdo específico, indicando que há lacunas na área pedagógica, tanto na universidade quanto na escola. Para que essas dificuldades sejam minimizadas, é necessário estabelecer parcerias entre a universidade e as escolas a fim de que haja um processo formativo que relacione tais ambientes, visando ao desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Esse último elemento também foi ressaltado recorrentemente nos questionários, quando os egressos apontam que a distância entre a teoria e a prática. A distância entre a universidade e a escola foram dois dificultadores encontrados no início de carreira, expressos, muitas vezes, no “choque de realidade” (HUBERMAN, 1997). A dificuldade em relacionar os conteúdos aprendidos na universidade com aqueles desenvolvidos na escola foi destacada como geradora de sentimentos de incerteza em relação à profissão e de desgaste emocional diante de situações que desafiam o professor iniciante.

Quanto ao papel da escola, os egressos afirmam a necessidade de mais parcerias entre a universidade e a escola, bem como a construção de um ambiente de compartilhamento dentro da escola, no qual seja possível a discussão de fatores que contribuam para a prática docente. Também apontam que uma escola que dá suporte e apoio ao professor iniciante pode obter resultados mais significativos em relação à formação e ao desenvolvimento profissional dele. Finalmente, destacam que a escola pode utilizar os momentos formativos como espaços de discussão de diversos fatores que influenciam o trabalho docente e que, portanto, esses momentos formativos não podem ser reduzidos a espaços de cumprimento de tarefas burocráticas.

Por fim, os egressos disseram ter participado de momentos formativos como o ATPC e orientações técnicas, mas que não os percebem como relevantes por conta da distância entre a prática docente e as discussões feitas nesses espaços. Porém, consideram que as especializações, como mestrado e doutorado, apresentam mais relevância por serem mais específicas. Os egressos não se sentem estimulados pela a escola a buscar a formação contínua fora da instituição de ensino. É interessante ressaltar que nenhum dos egressos, que em sua grande maioria são professores recém aprovados no concurso de professor do ensino público estadual paulista, citou o curso de formação oferecido pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAP), de caráter obrigatório para os ingressantes e realizado a distância.

Esse curso tem como objetivo: “potencializar a ação educadora dos professores da rede pública estadual de ensino básico com estudos referentes ao seu campo de atuação” (SÃO PAULO, 2016) e é dividido em duas etapas, cada uma delas dividida em módulos. A primeira etapa é reservada para assuntos pedagógicos e algumas generalidades sobre os deveres e direitos

dos professores. A segunda etapa é destinada ao conteúdo específico de cada matéria, focando nos cadernos dos alunos – material utilizado pela rede pública do estado de São Paulo – e em como os conteúdos devem ser trabalhados. Há apenas quatro encontros presenciais com os supervisores de ensino, visando à formação docente.

Esse curso é obrigatório e todos os ingressantes, por meio do concurso público, são inscritos automaticamente. São 360 horas de curso. Ainda que isso indique a preocupação da Secretaria de Educação em oferecer uma formação aos novos professores, a obrigatoriedade em realizar o curso no tempo livre do professor, sem receber nenhum auxílio financeiro, com prazos para as atividades e com um sistema que só avança após o decorrer de um tempo estabelecido pelo próprio sistema, e não de acordo com as necessidades do participante do curso, dificulta o estudo do professor. Outro ponto a ser destacado é que o curso é o mesmo para qualquer ingressante em qualquer área do estado de São Paulo, desconsiderando, portanto, as especificidades de cada região e o contexto escolar no qual cada professor se inseriu.

Para finalizar, os egressos reconhecem que, apesar do conhecimento específico ser relevante para o desenvolvimento profissional, o conteúdo pedagógico construído na universidade tem lacunas, pois encontra-se muito distante do ambiente escolar. O mesmo ocorre com os momentos formativos oferecidos pela escola que, muitas vezes, são descontextualizados da própria realidade. Os egressos ressaltam que o início de carreira foi difícil em várias esferas do processo de ensino-aprendizagem e que há a necessidade de repensar os papéis, tanto da escola quanto da universidade, para a formação docente.

## CAPÍTULO IV – A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE SEGUNDO PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Este capítulo tem como objetivo compreender a constituição profissional a partir da análise das entrevistas de um egresso de cada curso de licenciatura inserido na carreira docente, com exceção da biologia noturno, pois a participante não mostrou desejo em participar dessa etapa. As entrevistas visam a aprofundar os aspectos elencados nos questionários desses egressos para que possam ser compreendidos à luz do referencial teórico que embasa essa pesquisa.

A escolha dos egressos para a entrevista seguiu dois critérios: a) ser, preferencialmente, professor de escola pública ou ter iniciado sua carreira na escola pública; b) ter maior tempo de experiência em sala de aula. No caso dos egressos da Matemática e da Física, esses critérios não foram aplicados, uma vez que somente um egresso de cada curso ingressou na profissão. Para garantia do anonimato, optou-se pela utilização de nomes fictícios.

A análise das entrevistas será feita por eixos temáticos que compreendem a constituição profissional docente: **formação docente**, tanto inicial quanto continuada; **início de carreira e sustentabilidade**; e **identidade profissional**.

### 4.1 O egresso do curso de Biologia integral

O egresso Jorge, do curso de Biologia integral, ingressou no curso no ano de 2007 e se formou no ano de 2013. Atualmente, é professor efetivo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo com dois cargos: professor de Ciências para o ensino fundamental e professor de Biologia para o ensino médio. Possui uma experiência de mais de cinco anos em sala de aula, uma vez que começou a dar aulas, antes mesmo de se formar, como professor eventual e professor voluntário do cursinho pré-vestibular oferecido pela UFSCar aos alunos da rede pública e/ou com renda familiar baixa comprovada. Após formado, iniciou sua carreira na escola pública e manteve-se trabalhando exclusivamente nessa rede, como era a sua expectativa ao terminar o curso.

Iniciando pela sua **formação docente**, tanto no questionário quanto na entrevista, deixou claro que a escolha pela licenciatura foi anterior à escolha pelo curso de Biologia:

Já tinha vontade de ser professor antes de fazer Biologia, a escolha pela licenciatura foi porque eu queria ser um professor. (Jorge, entrevista, 2016)

Questionado sobre a contribuição de alguns aspectos para sua formação docente, Jorge afirma que somente as disciplinas pedagógicas foram excelentes. Segundo ele, as disciplinas

específicas e o estágio obrigatório foram razoáveis e a prática como componente curricular foi insuficiente. No decorrer da entrevista, ele explica os motivos dessa avaliação:

Na questão pedagógica eu acho o curso muito bom, porque eu entrei com uma ideia de professor e quando eu quis ser professor a primeira decisão que me chamou atenção é o professor de cursinho pelo padrão, cara engraçado, sem compromisso social algum, sem compromisso com a formação real do aluno, a não ser ali aquele conhecimento específico para vestibular, aí dentro da universidade com os professores da área da licenciatura é que isso mudou na minha cabeça, falei: “Não é isso!” E, hoje em dia, não considero isso professor, professor é outra coisa.” (Jorge, entrevista, 2016)

Há um reconhecimento, por parte do egresso, de que o contato com diferentes visões de Educação enriquece o profissional a ser formado. Isso indica que a identificação do perfil profissional começa na formação inicial, quando ao professor são apresentadas diferentes perspectivas educativas.

Eu gosto da quantidade pedagógica que tem na UFSCar, eu acho que tem bastante é, eu acho ideal até. Assim, a gente tem várias disciplinas [...] diferentes então acho que isso enriquece o aluno porque o futuro professor vai, minimamente, ter contato com várias áreas e “pô eu me identifico com essa, me identifico com a outra” e isso só é ajuda. (Jorge, entrevista, 2016)

A respeito das disciplinas específicas, Jorge reconhece que muitas são “*espremidas*” em relação ao tempo e que poucos professores das disciplinas específicas tentam relacionar o conteúdo específico com o conteúdo pedagógico. Citando o programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – “programa que visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior” (BRASIL, 2016) – do qual fez parte, explica que houve uma resistência de alguns professores e, também, um mal entendido quanto aos objetivos do programa por parte de alguns professores universitários que participaram:

Eu acho que naquele momento até rolou alguma coisa. Deu um pouquinho certo. Eu lembro de uma professora de matéria específica que chegou até a perguntar para os alunos, para a gente, se deveria mudar a prova ou não... Mas eu vejo que no final o professor não mudou nada, não, eles dão aula do jeito que acham que tem que dar. Tem um ou outro que acha que porque é licenciatura tem que “aí vamos fazer projetinho de salinha de aula, vamos fazer”, mas não tem uma relação concreta. (Jorge, entrevista, 2016)

Já a prática como componente curricular foi avaliada como insuficiente, pois Jorge se lembra de ter ministrado apenas uma aula no primeiro ano da graduação e depois, somente, no cursinho pré-vestibular, sendo este um desejo pessoal de ajudar os alunos da educação básica a ingressar no ensino superior e não uma exigência de alguma disciplina específica. Ele destaca,



também, que passou muitos momentos na escola, que deveriam ter sido práticos, analisando documentos da própria escola e realizando tarefas burocráticas. Avaliar que a prática foi insuficiente indica o reconhecimento da importância de intervenções práticas para a formação docente.

O estágio, que também recebeu uma crítica negativa, foi vivido mais como o cumprimento de uma obrigatoriedade do que como uma oportunidade de formação:

Eu fui em duas ou três aulas. A professora claramente não conseguia exercer o que ela propunha e se incomodava com o fato de eu e do outro aluno estarmos lá, ficava dando aula para nós dois praticamente, botava a gente na primeira carteira para não ver o final da sala que era uma zona. Ela deu umas indiretas que ela assinaria e que a gente poderia fazer alguma coisa fora da sala junto com isso estava o PIBID e a gente começou a fazer análise documental, então ficou bem exterior à sala de aula. (Jorge, entrevista, 2016)

Ele também afirma que, nesses moldes, o estágio não teve impacto nenhum em sua prática, conforme exposto no trecho a seguir:

[...] eu estava vendo a reprodução de algo que eu já passei a minha vida inteira (Jorge, entrevista, 2016).

Referindo-se às horas acumuladas como aluno (LIMA, 2006), Jorge destaca que o estágio não foi um momento de ruptura com o ideal de educação que construiu ao longo da sua vida escolar, pois só reproduziu vivências que já eram conhecidas por ele. Reconhece, porém, que apesar de estar com um olhar diferenciado em comparação a quando era aluno da educação básica, o estágio não ofereceu momentos significativos porque não teve aberturas:

Se eu ficasse ali olhando só, não ia ter impacto. Não teve impacto o meu estágio, claramente não teve. [...] Eu não tive abertura para fazer alguma prática ali, pra tentar alguma coisa. Não foi nada, eu fiquei lá como espectador, eu não acho que isso ajudou na minha prática (Jorge, entrevista, 2016)

Guarnieri (2005), quando classifica o chamado “aprendiz-professor”, prevê que o estágio é um momento de aprendizagem daquele que está aprendendo para estar habilitado para a profissão. Nesse caso, a aprendizagem não ocorreu, portanto, perdeu-se a possibilidade de o aluno ser o “aprendiz-professor” e, assim, enriquecer sua prática.

Um outro elemento limitante no desenvolvimento profissional desse egresso foi que ele não reconhece ter tido um momento de aproximação universidade-escola, nem no estágio, nem no PIBID, programa do qual era bolsista. É justamente esse ponto que Jorge sugere aos cursos de licenciatura como reformulação:

Uma vivência maior na escola é que é complicado porque você precisa da abertura da escola também e do professor. Não depende da universidade, talvez isso... [...] Eu acho

que a reformulação universitária podia ser alguma tentativa de aumentar esse contato mesmo com a escola. Porque são dois mundos diferentes, é muito nítido isso, mesmo quem gosta de dar aulas sai da universidade cai na escola e fala: “Pô, é assim então?!” Aí você dá aquela desanimada, porque você sai da escola falando: “Essa escola tá errada, preciso mudar.” Só que a universidade fala: “Pô, dá para mudar tudo, que da hora...” Aí você cai na escola e fala: “Não dá pra mudar nada, ninguém vai me ajudar, eu tô sozinho...” Então acho que é essa tentativa de interação mesmo. (Jorge, entrevista, 2016)

Essa reformulação proposta pelo egresso está de acordo com a visão de Vaillant e Marcelo (2012, p. 131) pois “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só são aprendidas na prática.” Estabelecer uma parceria entre universidade e escola durante a formação inicial e os primeiros anos de exercício da docência pode minimizar as dificuldades de início de carreira, como as angústias relatadas acima. Os estudos teóricos, dentro da formação inicial, ao incorporarem a escola como protagonista, também contribuem para a constituição profissional.

Outro destaque desse relato é o sentimento de estar sozinho, descrito por Silva (1997). O professor iniciante, ao iniciar a profissão, não se adapta aos modos de pensar e agir de seus pares, o que resulta na falta de ajuda e na dificuldade em desenvolver sua prática. Assim, ele percebe não estar preparado para a responsabilidade profissional que lhe foi atribuída.

Questionou-se, também, sobre a formação continuada recebida até o momento, que o egresso tivesse buscado ou que tivesse sido oferecida/estimulada pela escola:

Olha, uma ou outra convocação. Uns dois anos atrás, eles estavam convocando professor de ciências, mas é, é aquele negócio, eu vou meter o pau na política estadual porque não tem jeito, pra mim aquilo lá eles queriam muito mais vender o peixe deles e me convencer de que estava certo do que uma formação continuada, é muito mais para: “ó, a gente tá fazendo isso” parece muito mais explicando do que me formando, é agora está tendo um curso que eu estou fazendo de ingressante, mas bem básico, fala das matérias, não gostei muito não, mas acho que foi isso basicamente que eu fiz, eu não fui atrás de muita coisa não. (Jorge, entrevista, 2016)

O curso ao qual Jorge faz referências é obrigatório aos ingressantes do concurso de professores e oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP). Declara que não gostou do curso, pois reforçava os conteúdos teóricos trabalhados dentro do currículo e ele esperava conteúdos que o auxiliassem em situações práticas de sala de aula e que versassem sobre as atribuições do professor da rede de ensino em questão.

Quando foi questionado sobre o ATPC, relatou o seguinte:

Ah isso não é formação continuada nunca [risos]. Isso aí é sei lá, qualquer coisa menos formação continuada, é quem, sei lá, quem escolhe aquele material é uma pessoa que é um coordenador daquela escola e tal, então ele vai escolher aquilo que minimamente é a opinião dele, que vem respaldar as coisas que ele acredita, e que, normalmente, pelo que eu tenho acompanhado, são professores antigos e tradicionais que acreditam nessa, eles não veem essa educação, eles não veem essa evolução na educação e ficam amarrados

naquilo, então a gente fica trabalhando com coisa antiga que eu, tem vez que aquilo lá para mim é uma desinformação, piora, porque você vai me falar que: “ah aluno é, a gente tem que produzir joias, produzir” sabe, trata os moleques e as meninas como mercadoria, como, sabe, e é isso, ou fica falando mal de aluno, reclamando da vida, reclamando do salário, um conta uma história, outro conta outra, é, formação contínua no htpc “óia” em quatro anos, se teve um, dois...(Jorge, entrevista, 2016)

Pérez Gómez (2001) explica que “a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor.” (p. 11) Isso acontece porque a escola é um “cruzamento de culturas” (p. 17), que acaba resultando em um “organismo” com características próprias. As culturas podem ser categorizadas em: *cultura crítica*, o conjunto de significados e produções que foram sendo acumulados ao longo do tempo e que podem sofrer evoluções e transformações; *cultura social*, o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, ou seja, valores, normas, ideias, instituições e comportamentos; *cultura institucional*, traduzida “nas tradições, nos costumes, nas rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar” (p. 131); *cultura acadêmica*, desenvolvida a partir do currículo; e por fim, *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através de experiências de trocas com o meio.

Esse conjunto de culturas define cada escola com a sua especificidade e, portanto, com características próprias de formação, tanto discente quanto docente. Assim sendo, tem escolas que podem estimular mais o professor iniciante na sua constituição profissional e escolas que podem estimular menos ou até mesmo desencorajar por completo o professor iniciante.

Fullan e Hargreaves (2000) destacam que momentos de partilha entre os professores são indispensáveis para o aperfeiçoamento docente, porém, um espaço formativo nos moldes nos quais o ATPC é proposto pode causar estranheza ou confusão quanto à sua função, pois os professores podem compartilhar espaços formativos para produzir “coisas boas ou más e até mesmo para nada produzir” (p. 22). Contudo, o egresso afirma que há alguns momentos informais em que a formação docente ocorre, embora, para que isso aconteça, seja necessário que “*dois estejam dispostos a isso*” (Jorge, entrevista, 2016). Criar um ambiente no qual os professores percebam a formação como um processo que tem um propósito dentro do trabalho docente também é uma função do papel formativo da escola.

O egresso aponta a necessidade de pensar diferentes momentos formativos para professores iniciantes em que se considere a complexidade e a fragilidade do início de carreira:

Eu acho que, é, não sei, eu nem tava entendendo bem o que tava acontecendo na escola ainda, agora que eu tô entendendo bem, que eu tô, acho que depois de uns 5 ou 6 anos de docência, agora eu me sinto um pouquinho docente, bem pouquinho, mas eu já tenho mais assim o que eu, um jeito de trabalhar, um jeito de avaliar, então eu tô me

enquadrando, então agora eu acho que já tô mais preparado. Antes eu acho que foi um pouco disso, encostar ali, você não sabe o que esta acontecendo muito bem, você tem que se entender, eu já peguei logo dois cargos então já é aula pra caramba para conseguir dinheiro pra pouquinho, então eu acho que foi isso. (Jorge, entrevista, 2015)

Iza (*et al*, 2014) define que “ser professor” é uma construção, pois assimilar a formação e as novas tarefas profissionais requer tempo. Mais tempo ainda leva o auto reconhecer-se como formador. Jorge, quando afirma se sentir “um pouquinho docente” e descrever que já possui alguns “jeitos” de realizar as tarefas docentes, mostra que está nesse processo de tornar-se professor.

Quando questionado sobre o que a escola deveria considerar ao planejar um momento formativo, o egresso enfatizou a distância entre o conteúdo produzido/estudado na universidade e o produzido/estudado na escola:

Paulo Freire só se vê em frase de abertura de htpc, é impressionante porque o povo gosta de citar o Paulo Freire, enfiar uma frase dele e depois falar atrocidades contra aquilo, fica jogado, então acho que a formação continuada é exatamente mostrar para eles que “ó, se estuda isso, existe um respaldo do que você está passando, você está passando por um problema com avaliação? Pô, tem trabalhos de mestrado e doutorado sobre avaliação. Está passando por problema de um professor iniciante? Pô tem um trabalho no mestrado sobre isso...” Mostra para eles. Parece que a educação é a única coisa que enguiçou, a gente segue uma cartilha jesuíta de 500 anos atrás, pô 500 anos atrás a medicina enfiava um balde e dava uma marretada na cabeça do cara para desmaiar, eles mudaram, por que a educação está igual? Médico muda, engenheiro muda, a gente fica tudo do mesmo jeito? (Jorge, entrevista, 2016)

A falta de inovação da educação, na visão do egresso, está na distância existente entre universidade e escola. Ambas trabalham com a educação, cada uma em suas especificidades devido ao ambiente, porém, seguem em caminhos distintos, sem uma envolver a outra nas investigações e prática. Zeichner descreve esse cenário:

[...] significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. Embora se corra o perigo destes sentimentos levarem a uma rejeição irrefletida dos conhecimentos produzidos nas universidades (e, pessoalmente, penso que isso seria um erro tão grande como a rejeição imediata dos conhecimentos dos professores), é bastante claro que a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades. (1993, p. 16, grifo do autor)

O egresso reconhece que o papel formativo da escola na formação vem da prática, mas que está mais relacionado à relação professor-aluno e ao ensino-aprendizagem que ao estudo teórico oferecido pela escola. Muitos saberes práticos só podem ser aprendidos no exercício da profissão (GUARNIERI, 2005).

Envolver mais a escola durante a formação inicial pode reduzir a intensidade de alguns eventos do **início de carreira**:

O início foi como esperado: conturbado. A indisciplina é algo presente. No início tive medo de aplicar o que eu tanto acreditava durante os anos de faculdade. Cedi à pressão de diretores e coordenadores e, tentando agradar a gestão, acabei pecando. Minha aula não tinha identidade alguma, se tornou uma reprodução simples dos modelos que eu tinha vivenciado. Com o tempo, fui aplicando o que acreditava e tendo melhores resultados (Jorge, questionário, 2015).

Quanto à rejeição dos próprios valores, Guarnieri (2005) explica que um dos indicadores do choque do real e seu enfrentamento é o abandono ou a rejeição dos conhecimentos teóricos-acadêmicos, o que pode resultar em uma crise de identidade (HALL, 2015), já que o egresso nega seus valores e conhecimentos, colocando-se numa posição de submissão em relação aos seus pares. No caso de Jorge, a “identidade para si” não correspondia à “identidade para outrem” (DUBAR, 2009) o que acarretou aulas meramente reprodutivas.

Um outro ponto que pode ser levantado sobre esse relato é que o mesmo sentimento de angústia descrito por Ina Von Binzer, em 1882, em relação ao que as “autoridades” da Educação pensariam sobre ela, é percebido aqui. Tanto tempo depois, o sentimento é o mesmo e molda o professor da mesma maneira. Inclusive o problema que desencadeou essa crise na educadora e no egresso foi o mesmo: a indisciplina dos alunos.

Ainda sobre o início de carreira e a crise de identidade, Jorge continua:

Eu não sabia nada, eu não tinha noção de nada, eu tinha vontade, mas não tinha noção e eu, sei lá, eu peguei umas salas de uns alunos mais novos, fundamental. Foi uma coisa que até hoje é uma falha minha, eu não me identifico, não consigo, e lá, naquele momento, era um sexto ano, numa escola maluca, era uma escola com alto índice de indisciplina, uma sala com muita indisciplina. Eu entrei e não consegui dar aula, eu comecei a querer gritar com aluno, querer mandar metade da sala para fora, foi terrível até eu entender que não era assim, que eu estava reproduzindo um comportamento dos meus próprios professores lá de trás. Demorou, foi uma sala que eu não dei aula um ano inteiro, eu acho que foi bem ruim. (Jorge, entrevista, 2016)

Quando questionado se a escola o ajudou nessa situação foi bem enfático:

Não me ajudou nem um pouco. A diretora perguntou se eu não queria largar, se eu tinha certeza do que eu tava fazendo, foi terrível. Eu quero enfiar na goela dela isso, guardo essa mágoa para sempre em minha vida [risos] mas foi isso, eu recebi um “Você tem certeza do que está fazendo? Não quer largar? Deixar para outro...” e sei lá, por um momento, me fez pensar: “Será que eu sou uma b... de professor, que eu não vou nunca conseguir?” Lógico que o tempo foi ajustando, mas esse primeiro contato foi traumatizante. (Jorge, entrevista, 2015)

Silva (1997, p. 60) descreve outros sentimentos que afetam os professores iniciantes, como a sensação de “estar entregue a si próprio, sem uma estrutura de apoio que lhe dê segurança. Pelo contrário, sente-se medido, julgado, quando não olhado com suspeição ou indiferença”.

O egresso diz que foi recebido “normalmente” pela escola, mas que, ao comentar que tinha feito PIBID e que gostava de educação, foi tratado com indiferença:

Ah legal, fez PIBID? Parabéns. Pega aqui, vamos dar aula. (Jorge, entrevista, 2016)

Isso, combinado com a falta de ajuda da equipe gestora, é uma marca negativa na carreira, que afeta a **sustentabilidade** da carreira na visão do egresso:

E a parte negativa, infelizmente, é toda a gestão de direção para cima, que só complica, não existe nada para ajudar. Eu tenho a única profissão que meu chefe maior não quer que eu seja bem sucedido. Ao meu ver, parece que não quer que eu exerça meu trabalho de maneira adequada, quer muito mais complicação na minha cabeça do que ajuda. (Jorge, entrevista, 2016)

Contudo, há marcas igualmente positivas na carreira:

Positivamente, os alunos, com certeza, os educandos, porque é, eles reconhecem quando alguém quer alguma coisa e quando alguém não quer, eu acho que, ó, eu vou formar agora uma primeira sala de terceiro colegial que eu dei aula desde a oitava série. Então, tá uma coisa muito legal, está até um clima meio que de despedida, meio triste. Acho que o ponto positivo maior, para mim, com certeza, são eles. Vê o moleque de periferia lá, às vezes todo ferrado na vida, é complicado eles prestarem atenção na minha aula, mas prestam. No fundo, isso, para mim, é *uma delícia*. (Jorge, entrevista, 2016)

A própria escola, com suas especificidades e em seu elemento mais básico e necessário – os alunos e as alunas –, tem um poder atrativo muito grande para com os professores, como indica Loureiro (1997). É exatamente esse o ponto que deve ser explorado pelas unidades escolares, já que o professor se identifica, mesmo que minimamente, com a profissão. Encontrar meios que potencializem o seu desenvolvimento só trará benefícios para a comunidade escolar. Nesse sentido, os professores iniciantes merecem um olhar mais cuidadoso por parte dos órgãos formativos em relação aos saberes práticos já que:

[...] não é uma coisa que a gente aprende em local algum, ninguém ensina, você vai lá “cruzão” e vai ter que aprender por conta própria. (Jorge, entrevista, 2016)

A estratégia para superar essa lacuna é na “tentativa e erro” (Jorge, entrevista, 2016), como descrita por Veenman (1984 *apud* SILVA, 1991). Na visão do egresso, a escola não contribui muito para a resolução de problemas, pelo contrário, em sua percepção, a escola cria problemas:

Eu resolvo os problemas, na maioria, das vezes sozinho. Muito raro eu pedir um auxílio para alguém. Acho que a equipe gestora das escolas em que trabalhei mais me deu problema do que me ajudou a resolver. É muito assim “ó tem isso aqui, e aí?” Não vem tipo: “ó tamo (sic) pensando nisso e tal...”. É: “você tem que fazer isso, você tem que parar com aquilo”. É:

- “Seus alunos tão de boné, não pode deixar. Dá um jeito.”

- “Por quê?”

- “Não sei, é regra da escola tem que mandar tirar.”

Isso pra mim é criar um problema que pra mim que não existe. É um exemplo de algo que não atrapalha em nada minha aula e que eu tenho que lidar, que me incomoda eu ter que falar para eles (alunos), não entendo o porquê. Não existe um auxílio muito grande. (Jorge, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000) chamam isso de sobrecarga do trabalho docente: somado a todas as tarefas docentes, o professor ainda precisa lidar com essas regras, mesmo que não concorde com elas. Para um professor iniciante, a situação é ainda mais delicada, pois não seguir as regras já estabelecidas pela escola pode ser interpretado de maneira negativa, como uma resistência ou afronta.

Um fator que influencia muito o desenvolvimento profissional docente é o acolhimento recebido quando o professor iniciante chega à escola, uma das partes constituintes do papel formativo da escola. No caso desse egresso, o acolhimento não veio da equipe gestora:

Ah, não, não sei, no primeiro ano não muito, hoje eu me sinto mais acolhido por alunos, porque eles me conhecem e já tem um relacionamento bem legal, mas no começo não, muito não. (Jorge, entrevista, 2016)

O egresso acredita que a escola precisa acolher o professor iniciante:

Ah, eu acho que não sei se alguém, pode ser, que se você tivesse, existem funções ali que poderiam fazer isso, também a gente tem sei lá, você tem um professor mediador no estado, professor mediador a função dele seria mediar conflitos, aluno-direção, eu acho que ele também podia minimamente mediar essa relação. Se fosse feito da maneira certa, se o mediador não virasse, em muitos locais, mais um inspetor de alunos. Mas não sei, penso nisso de uma maneira qualquer, mas acho que, minimamente, um professor mais velho da casa, porque é chocante quando você começa a dar aula, é bem complicado. (Jorge, entrevista, 2016)

Lima (2006) afirma que a escola, ao acolher o professor, cria um ambiente de partilha em que o professor pode evitar a imitação acrítica de valores e comportamentos arraigados na cultura escolar. Essa combinação de fatores – falta de acolhimento, dificuldades do início de carreira, falta de possibilidade de desenvolver sua identidade seguindo seus valores, entre outros – pode culminar em questionamentos sobre a carreira:

P: Houve algum momento em que você se questionou sobre a carreira?

E: P... m... [risos] pra caramba, vários! Liguei várias vezes para minha família, falando que ia largar, já pensei em largar várias vezes, muito, não são poucos, até hoje às vezes eu me questiono. (Jorge, entrevista, 2016)

Contudo, quando perguntado se esse questionamento também se fez presente durante a graduação, a resposta foi não. Vale ressaltar que, nesses momentos de crise, o egresso recorre à família, indicando que não encontra conforto em nenhuma figura ativa da escola. Um desdobramento dessa pergunta é justamente sobre a sustentabilidade na carreira, o quê ou quem faz com que o professor se mantivesse na docência:

Aluno, educando e acho que a estabilidade financeira do emprego. Acho que isso é uma coisa que não dá para negar, não que eu tenha certeza, porque hoje em dia não dá para ter certeza de mais nada, mas, minimamente, ter garantido um emprego ali, até então, é, não irei perder, mas, fora essa parte financeira, é prazeroso pra mim. É muito prazeroso, para mim, dar aula. Eu não me vejo fazendo outra coisa, tipo acordando todo dia de manhã para, sei lá, sentar num escritório. Não ia fazer isso. Acho que se saísse de lá, sei lá, ia ser dono de bar porque ia querer conversar com as pessoas, eu gosto daquilo, gosto muito de me informar. Eu acho que isso que me segura, também né, eu acho que estabilidade e muito dessa relação com o aluno, de estar lá na sala de aula. (Jorge, entrevista, 2015)

Hargreaves e Fink (2000) definem sete elementos que constituem a sustentabilidade na carreira docente: profundidade; durabilidade; amplitude; justiça; diversidade; engenhosidade e conservação. Aqui, propomos um outro elemento que é a “afetividade”, pois quando o professor se encontra nas relações e nos espaços escolares, apesar das dificuldades, ele se mantém na carreira. Os elementos trazidos por Hargreaves e Fink não sugerem o caráter sentimental da profissão. O gostar de ser professor está além dos sete elementos e poderia ser entendido como uma base para eles, pois, aparentemente, a falta de um ou mais elementos não tem um impacto tão grande no desenvolvimento profissional docente quanto o gostar (ou não) de ser professor.

Dentro de um cenário em que ocorre o desenvolvimento de saberes práticos e a sobrecarga do trabalho docente, ocorre a construção da **identidade profissional**:

Não que eu seja um professor que siga à risca, vamos dizer assim, que sempre parta dos problemas sociais deles, que eu faça de acordo como os pensadores da educação, alguns autores dizem, é, que eu concordo, acho que deveria ser assim, mas é muito difícil, mas eu acho que eu tô melhorando, tá indo, eu tô conseguindo minimamente planejar isso de uma maneira que eu consigo dar conta disso. E foi difícil eu ver todo mundo ali: “ah, SARESP, ENEM, apostila, tá atrasado, é essa matéria que você tem que dar” e eu fazendo outra coisa pensando “Será que eu tô fazendo isso errado? Eu tô prejudicando o aluno? Não tô deixando eles com falta em algum coisa?” Acho que isso me dava muito medo a partir do momento que eu escolhi: “Eu quero tentar ir por este lado cada vez mais”, medo era a primeira coisa que eu sentia, porque tá todo mundo diferente, eu era o único ali que tava indo pro outro lado “Será que eu tô certo mesmo? Será que é assim? E eu acho que isso é bem complicado, mas tá passando. (Jorge, entrevista, 2016)

O dilema descrito aqui está relacionado à “identidade para si” e à “identidade para outrem” (HALL, 2015; DUBAR, 2009). O egresso não se reconhece em seus pares, ao passo que seus pares também não reconhecem sua prática como significativa. Isso indica que não há o sentimento de pertencimento ao grupo, o que cria expectativas e situações de medo.



Além disso, a estratégia utilizada pelo egresso para enfrentar o real é a uma mistura das estratégias propostas por Guarnieri (2005): ao mesmo tempo que reconhece os aspectos positivos das práticas e da cultura escolar, questiona-as e busca desenvolver a sua prática baseada nos seus valores e no que acredita, procura evitar conflitos consigo mesmo e com a comunidade escolar.

Para finalizar a entrevista, foi questionado se a escola deformava (ARROYO, 1999) o professor. A deformação docente consiste em uma série de acontecimentos que moldam o professor, de forma que ele se adapte ao ambiente escolar, mas sem conseguir atrelar essa adaptação aos próprios ideias que carrega consigo.

Sim. Porque ou você se adequa ou você vai ser um eterno chato, briguento da história. Porque eu vi professor em três anos virar outra coisa, o cara entrava feliz da vida, engraçado, dava aula, e ele foi se ferrando, se ferrando com gestão escolar, com a equipe gestora, com a secretária do caramba, com aluno também, né? Porque não tavam preparado (a equipe gestora). Eu acho que não tão preparados. Com certeza os educandos são os menores nessa equação, quem ferra mesmo é para cima da gente, e o cara se molda, vai ficando p... da vida. Daqui a pouco ele tá entrando e passando coisa na lousa e “Bom, é mais fácil assim do que tentar falar e tal”. Eu acho que molda, destrói, não só molda como destrói, desanima. (Jorge, entrevista, 2016)

O egresso sugere que a escola vai moldando a identidade profissional a partir de situações que diminuem o papel do professor e geram estresse. Solicitado a explicar o ponto de vista do relato acima de uma forma mais pessoal, a resposta dada pelo entrevistado foi a seguinte:

Eu tive hoje até, eu tive lógico, pô, você vai preparado, você vai querendo uma coisa, você vai: “Ah poxa, vamos fazer um projeto legal, vai lá, briguei um monte, não, vamos fazer um projeto, os alunos é que vão escolher o projeto, vamos deixar eles, vai ser legal, vai pá, voto, fiz votação e tudo, acabou.” Não fizeram nada, morreu ali, os moleques ficaram me cobrando e eu fiquei p... da vida, vai saber né, sei lá, que se lasque então. E eu acho que eles conseguem, sim, desanimar a gente, bastante, tem que brigar muito. Se o cara quiser muito ser professor, eu acho que tem que ser um pré-requisito para a licenciatura: “Tá a fim de levar paulada na cabeça a vida inteira? Tá a fim de ir para a rua brigar a vida inteira? De se ferrar? Então vai, senão fica em casa, porque é depressão em dois meses, não tem jeito. (Jorge, entrevista, 2016)

Dois meses após essa entrevista, o egresso entrou em contato com a pesquisadora por mensagens e informou que havia pedido exoneração do cargo de ciências (manteve o cargo de Biologia) e que começaria um tratamento psicológico a fim de tratar-se de depressão. É mais um professor de boa qualidade que deixa o ensino por condições criadas pelo próprio sistema. Ainda que, no caso de Jorge, a sustentabilidade na carreira fosse baseada no aspecto sentimental, a sua decisão de deixar o cargo de Ciências foi resultante de uma série de acontecimentos pessoais e, além disso, ele não se identifica com a faixa etária dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, portanto, preferiu trabalhar somente com o Ensino Médio pois “ainda vê esperanças na Educação.” (Jorge, 2016)

## 4.2 O egresso do curso de Física

O egresso Eduardo, do curso de Licenciatura em Física formou-se em 2014. Desde então, vem trabalhando em escolas particulares. Tem três anos de experiência em sala de aula. Em 2016, iniciou o mestrado na área de ensino de Física. Por ter sido o único egresso que ingressou na carreira, os critérios para a realização da entrevista não foram aplicados.

A **formação docente** de Eduardo iniciou-se pela escolha da Física, que antecedeu a escolha pela licenciatura:

Assim: a Física foi porque, assim, eu comecei a gostar desde cedo mesmo, de ciência. Eu era bastante curioso com relação a por que as coisas acontecem, né? E acontecem nas coisas mais simples... Já a parte de ensinar já veio ali do início da adolescência mesmo, é um pouco de admiração por professor, um pouco de preocupação também de, com relação a como funciona esse processo de ensinar, aprender, sempre me interessei mesmo, então é mais ou menos esse caminho que eu trilhei... (Eduardo, entrevista, 2016)

A avaliação que ele faz do curso no questionário é de excelência para todos os quesitos (disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas, estágio obrigatório e práticas como componente curricular). Mas destaca que o curso foi muito “trabalhoso”, ainda que em sua visão isso seja positivo:

Olha, foi bastante trabalhoso, mas assim, trabalhoso em todos os sentidos, não só na Física. Eu digo trabalhoso positivamente, mesmo, então. Assim, por exemplo, foi na parte de ensino: tive muita disciplina que trouxe bastante coisa que hoje facilita a minha vida, muito. As discussões que a gente tinha na graduação, as discussões, os trabalhos, tudo que a gente fazia na graduação foi realmente útil, não é porque está gravando, mas realmente foi útil. Hoje em dia eu tenho muita segurança no exercício. (Eduardo, entrevista, 2016)

A articulação do conteúdo teórico-acadêmico e contexto escolar apontada pelo egresso é quando começa o processo de tornar-se professor (GUARNIERI, 2005). Nesse sentido, Eduardo destaca, tanto no questionário quanto na entrevista, que se sente bem preparado pela universidade, pois foi capaz de fazer essa articulação teórico-prática. Mesmo assim, reconhece que a relação teórico-prática do curso poderia ter sido mais aprofundada:

Na verdade, a única coisa que faltou um pouco mesmo, que agora no mestrado eu estou estudando um pouco mais a fundo, não é que faltou, teve, a oportunidade teve, mas o tempo foi muito corrido, a questão de teorias de aprendizagem. Não tinha uma disciplina, que agora eu tenho, então por falta dessa disciplina acho que faltou focar em vários autores..., mas, na verdade, eu trabalhei ao longo da graduação, mas sempre no estágio, um pouco de um ou pouco de outro (autor) mas só isso. (Eduardo, entrevista, 2016)

Isso reforça a visão de Zeichner (1993, p. 17) de que:

[...] o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o curso de licenciatura em Física cumpriu com o seu papel, já que Eduardo afirma ter procurado o mestrado por vontade pessoal e pela necessidade de melhorar sua prática. Ele também reconhece a intensa aprendizagem ao ingressar na profissão e a interiorização de muitos saberes práticos.

Ainda sobre a avaliação que faz do curso, afirma que teve vários momentos de prática, citando disciplinas como o estágio, didática (I e II), psicologia (I, II e da adolescência). Porém, quando questionado sobre como eram essas disciplinas, Eduardo assegura terem sido teóricas, o que indica que não houve momentos de prática, como intervenções durante a formação inicial, apesar de constar, na grade curricular, quatro semestres da disciplina “Orientação da prática docente”, com 30 horas de carga horária; dois semestres da disciplina: “Práticas em ensino de Física”, com 30 horas e, ainda, uma disciplina chamada “Práticas integradas em Ciências”, com 60 horas de carga horária.

Na visão desse egresso, somente uma disciplina conseguiu articular teoria e prática:

Dentro da graduação, a relação da parte específica e pedagógica, diretamente, foi na disciplina “Como ensinar física”, nas outras, não. Quando era disciplina de Física, era só isso e, nas disciplinas pedagógicas, era outra coisa, uma coisa mais de humanas e, só nessa disciplina mesmo que a coisa fundiu. (Eduardo, entrevista, 2016)

Essa disciplina trabalha o conhecimento profissional (ROLDÃO, 2007), o saber ensinar, que é a capacidade de transformar o conteúdo científico em procedimentos pedagógicos a fim de que ele possa ser aprendido pelo aluno. Isso também é notado por meio da importância que o egresso deu às disciplinas específicas:

É, na verdade, em termos de importância eu acabava dando mais importância para as específicas, que assim, elas eram mais difíceis, assim, pelo menos para mim. Me sentia... tinha que estudar. Acho que é a mesma coisa pra quem faz biologia. Bioquímica, puts, tem que estudar igual condenado. É fato, isso acontecia, mas não desprezando as disciplinas (as pedagógicas). As outras eram mais trabalhos. Dava trabalho, os trabalhos, mas nada que, em uma tarde, você não fizesse. Então, eu acabava focando mais na parte específica. (Eduardo, entrevista, 2016)

Quanto ao estágio, no curso de licenciatura, são quatro disciplinas de estágio, as duas primeiras reservadas a compreender a gestão escolar e as outras duas para observação de aula. O

egresso relata algumas dificuldades com o estágio, quanto ao fato de o professor da escola faltar muito, mas cita que pôde fazer alguns trabalhos “interessantes”:

Tem o estágio, agora eu não lembro, tem o um e o dois. Eu acho que o dois é gestão escolar e o um é observação de aulas. O três e quatro eu também não lembro, mas eles relacionavam a prática na escola, tudo isso médio, mas eu digo que o três e o quatro foram mais proveitosos, porque eu pratiquei muito mais coisa, eu já tava com uma bagagem boa, uma experiência razoável, deu para fazer um trabalhinho bem interessante. (Eduardo, entrevista. 2016)

O egresso também relata que três professores do curso estimulavam os alunos a tentarem intervenções nas escolas, por outro lado, também havia professores com outras visões:

Eu tive oportunidade de viver antes do estágio, porque eu sempre tive muita vontade de fazer coisas. Até uma vez um professor “puxou minha orelha” porque eu tava muito mais focado não na disciplina, muito mais focado na escola: “Não, você tá aqui para aprender Física”. (Eduardo, entrevista, 2016)

Ainda sobre o estágio, o egresso afirma ter tido momentos de rupturas ao vivenciar essa experiência:

Pude fazer bastante reflexão, coisas do senso comum que a gente tem quando a gente sai da escola, quando a gente sai do colégio: “Ah quando eu for professor, eu vou ser carrasco!” Não, você muda, né? Depois você começa a repensar, não é assim que você tem que agir, senão você vai ser behaviorista, puramente behaviorista. Você tem que repensar bastante coisa. No estágio é legal essa parte aí. (Eduardo, entrevista, 2016)

Esse depoimento corrobora os conceitos de Lima (2006), que descreve o impacto das horas acumuladas enquanto aluno da educação básica na constituição profissional docente. Ademais, destaca a aprendizagem do aprendiz-professor (GUARNIERI, 2015) no período de estágio.

A sugestão que o egresso faz ao curso é sobre o estágio e sobre a distância da realidade escolar com o ambiente universitário:

Olha, talvez o estágio começar no máximo no segundo ano para poder viver o ambiente escolar desde cedo. Que eu vi muito colega saindo porque chega no quarto ano e vai para o estágio e se depara com uma realidade e vê que aquilo é o que ele não queria, mesmo em escola particular, eu dou aula em escola particular, mas se for ver é a mesma coisa, você vai enfrentar os mesmos problemas com adolescente... Aí o cara ainda cai em escola pública, que é ainda mais pesada, no sentido de problema, dos meninos virem com problema de casa e você tem que dar conta, conta do conteúdo e dos problemas também, não pode ignorar. Aí o cara desiste mesmo. Os meus estágios e trabalhos da graduação foram todos em escola pública, para mim, foi natural, vim de escola pública também, então já sabia o que me esperava. (Eduardo, entrevista, 2016)

Lima (2006) salienta que o estágio tem uma enorme contribuição para a constituição profissional docente, mas que o aluno ainda não compreende as responsabilidades da profissão, uma vez que ainda não são profissionais, que é somente no exercício da função que muitos saberes

e a responsabilidade serão interiorizados. Contudo, o estágio pode minimizar o “choque do real” descrito por Huberman (1997), pois o aluno pode, ainda que minimamente, conhecer o ambiente escolar.

Quando perguntado sobre momentos nos quais ele se viu numa formação continuada, o egresso respondeu que:

Só agora, por incrível que pareça, tem dois anos, dois anos e meio que eu me formei, três anos. No mestrado. E aliás tem alguns cursos que a escola fornece, mas só comecei a fazer esse ano, também, carente, fiquei meio de férias aí... (Eduardo, entrevista, 2016)

Vale ressaltar que o mestrado, como afirma o egresso, não foi estimulado pela escola, mas foi motivado por uma tentativa de melhorar a própria prática. Pacheco e Flores (1999) discorrem sobre a importância dos primeiros anos da profissão para a consolidação do repertório de habilidades do docente, o qual terá efeito em sua constituição profissional. Eduardo não reconhece nenhum momento formativo durante os três primeiros anos de sua carreira.

Guarnieri (2005) destaca que o tornar-se professor só acontece à medida que vai acontecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos-acadêmicos e os práticos. A formação continuada tanto pode oferecer elementos para essa articulação como novos saberes a partir do compartilhamento com outros professores. Afirmar não ter vivido nenhum momento de formação ou não ver relevância nos cursos que a escola ofereceu pode dificultar a constituição profissional de Eduardo.

Contudo, o egresso indica que tem a necessidade de compartilhar situações com outros professores e que eles se organizam em momentos informais para tal. Portanto, existe a necessidade, mas não há um espaço reservado para esse fim. Ele relata que, em uma das escolas que trabalha, há tímidas tentativas de cursos formativos:

Olha, eu fiz um curso nesse ano aqui, acabei agora, no primeiro bimestre só, foi muito bom, apesar de estar meio voltado para o aspecto capitalista, e tal, tudo isso. Tem coisas positivas que eu extraí desse curso. Que é o ensino híbrido. No começo do curso é aquela coisa: “Estamos em um mundo industrializado e temos que preparar os nossos alunos para isso, e essas coisas...” mas no meio do curso aparecem umas coisas interessantes, que eu tiro de positivo com relação à prática na sala de aula. É só tirar a parte desinteressante, a parte opressora, usando Paulo Freire, que fica bom, mas foi a iniciativa da escola que eu achei legal. (Eduardo, entrevista, 2016)

Ele acredita que o papel da escola para a formação docente deve considerar as demandas, principalmente, dos alunos:

Bom, talvez, considerar a questão de didática, da necessidade dos estudantes, principalmente, porque no fundo vai chegar para eles isso aí.. Eu acho que esses dois. (Eduardo, entrevista, 2016)

Questionado sobre o seu **início de carreira**, o egresso relata o seguinte:

Olha, eu cheguei, eu considero que eu cheguei preparado, mas, assim, até hoje eu estou aprendendo, aprendendo a lidar com aluno. Na verdade, não adianta, acho que na nossa profissão a gente vai sempre ter que aprender, sempre vai ter personalidades diferentes. Eu tô no meu terceiro ano, tô novo ainda na área, tô bem novo e tô aprendendo muita coisa. E muita coisa, assim, que a gente aprende aqui, a gente acaba reaprendendo para poder passar numa linguagem mais adequada, apresentar para os estudantes uma forma que fique compreensível para eles. Então, isso, olha, ano após ano, eu fico invertendo as frentes para pegar os conteúdos e saber e ver novas formas de apresentar o conteúdo e trabalhar com eles de forma diversificada. Nossa, muito interessante, quando a gente sai da universidade, você deve ter sentido isso, a gente sai e aprende muitas mais coisas na prática mesmo. É um colega que dá uma sugestão, que, na graduação, ninguém chegou com isso. Mais ou menos isso aí, eu enfrentei, ainda enfrento e vou enfrentar para o resto da vida. (Eduardo, entrevista, 2016)

O egresso destaca a intensa aprendizagem (PACHECO; FLORES, 1999) dos primeiros anos da profissão e também salienta o desenvolvimento dos saberes que só florescem da prática (TARDIF, 2000).

Outro destaque é que ele não enfrentou muitas dificuldades de início de carreira e considera isso um resultado da formação inicial:

A base que tive na graduação possibilitou boa compreensão do ambiente escolar, e graças a isso não enfrentei grandes dificuldades (Eduardo, questionário, 2016).

As únicas dificuldades apontadas no questionário foram: indisciplina discente, dificuldades de aprendizagem, desmotivação dos alunos e pais que não acompanham a vida escolar do filho. Essas dificuldades são oriundas do ambiente escolar, porém, a universidade poderia aproximar-se da escola a fim de buscar meios de, juntamente com a escola, diminuir essas dificuldades.

Ao ser perguntado como foi recebido na escola, Eduardo afirma ter sido bem recebido e relata que não ingressou na escola pública por problemas do sistema:

Passei no concurso (público), mas na época eu não tinha o diploma ainda. Tentei recurso, mas não foi. Deu certo na particular, tô lá até hoje (Eduardo, entrevista, 2016).

Para Eduardo, a coordenação da escola teria a responsabilidade de acolher o professor iniciante, pois é mais próxima na relação com ele:

Acho que a coordenação, ela que é o máximo mais próximo dele, ela que vai estar em contato com ele diariamente, ver, perguntar pra ele como estão os alunos, acho que a coordenação que tem o principal papel, a direção é distante. (Eduardo, entrevista, 2016)

O acolhimento está relacionado com a socialização profissional. Na visão do egresso, a direção é distante, o que indica que a socialização profissional do professor iniciante não se realiza com

a direção, apenas com coordenação e professores, sugerindo que a direção tem um papel diante da socialização de um professor. A direção ser distante tem, igualmente, um efeito negativo na constituição profissional, como sugerem Fullan e Hargreaves (2000): o que é feito de importante pelo professor não é notado e reconhecido; e o que é feito de ruim ou errado não é corrigido, o que pode se tornar um hábito.

Eduardo destaca que somente questionou a carreira durante a graduação:

Na graduação só, porque eu acho que eu fiquei na dúvida. Porque eu queria experimentar a pesquisa, queria porque queria, aí tive oportunidade, aí fui pra pesquisa, uma beleza, mas depois eu comecei a sentir falta. Não me identifiquei na pesquisa, digo assim pesquisa pura em física, não pesquisa em ensino, pesquisa pura em física eu não me identifiquei para ser um profissional, eu gosto, mas não para ficar só nisso. A hora que eu experimentei falei: “ah não é isso, não”. Senti falta da sala de aula, queria pesquisar sobre ensino. (Eduardo, entrevista, 2016)

Quando questionado sobre o que o mantém na carreira, foi enfático:

As dificuldades dos alunos, que sem as dificuldades não precisa de mediação. Acho que é por aí, que, se não tiver dificuldade, o aluno aprende automaticamente. (Eduardo, entrevista, 2016)

Esse depoimento acrescenta um novo elemento à sustentabilidade da carreira (HARGREAVES; FINK, 2000): a relação com os alunos, que em parte está relacionada ao elemento afetividade, citado por Marcos, o egresso da Biologia, pois ambos estão baseados na relação com o aluno.

Já em relação aos alunos, a recepção foi outra e interferiu na construção da **identidade profissional**:

No começo eles identificam que você é novato, não sei como, mas você chega e eles pegam, para você tá perfeito e eles pegam, pegam. Teve um dia que um chegou e falou: “A gente acha que você é novo e aí?” “Não! Não sou, não!” Eu falei, na época, eu fui assim, hoje eu falaria, “Não, sou novo mesmo, mas não tem nada a ver, vou ser professor a mesma coisa.” Engraçado, né? Que, no começo, você fica com esse medo de não falar que sou novo se não os caras pisam em mim. Agora é de boa. (Eduardo, entrevista, 2016)

A visão do egresso no momento em que foi abordado pelo aluno era de que ser professor iniciante era ruim, que não seria capaz de “controlar os alunos” e poder exercitar a sua prática. Silva elucida que o professor iniciante “sente-se medido, julgado, quando não olhado com suspeição ou indiferença, o que não poderá deixar de refletir na maneira como experiencia o seu contato com o real” (1997, p. 60). Para o egresso, assumir-se como um professor novo implicaria em situações mais desafiadoras.

Hall (2015) destaca que um indivíduo pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Nessa situação, Eduardo, embora

se reconhecesse como um professor iniciante e consciente de que não tinha experiência prática, diante dos alunos, assumiu uma diferente identidade, mesmo que isso causasse conflitos internos.

Hall (2015) discorre sobre o sentimento de pertencimento a algum grupo, o que minimiza flutuações entre as identidades e Eduardo afirma ter sido muito bem recebido pelas escolas nas quais trabalhou, sentindo-se confortável em relação ao grupo. Relatou, inclusive, que essa relação vem melhorando ao longo do tempo, o que sugere que o sentimento de pertencimento tem um impacto positivo na constituição profissional docente.

Eduardo reconhece a própria constituição profissional e o amadurecimento de um perfil docente:

No começo, por isso que eu falo que eles identificam, no começo você é bobinho, é meio bobinho assim com nota, por exemplo, com avaliação. No começo você fica com dó do menino, então você vai lá e dá mais um ponto. Você não para para pensar: “Puxa vida, eu tô avaliando o cara.” E olha que eu considero ponto se o cara desenvolveu, eu não tiro tudo. Mas aí você fica: “Ah o menino veio”. E eles acabam pegando. Agora meu olho está muito mais firme, não só na avaliação. Avaliação é aquela coisa: eu avalio o que ele aprendeu mesmo, efetivamente. E jogo de cintura também, você acaba pegando um pouco mais. Antes você chega com aquele sorriso bobinho, hoje eu chego com sorriso assim, mas mexe comigo, não, sou autoridade na sala de aula, tem que manter, a gente tá aqui para trabalhar, para estudar. Tem hora pra brincar e para fazer coisas sérias. Essas coisas, acho que saber como lidar com a sala de aula, acho que amadureceu bastante. (Eduardo, entrevista, 2016)

É preciso tempo para assimilar a profissão, interiorizar saberes docentes, aprender como agir, tomar decisões e se reconhecer como formador (IZA *et al*, 2014).

Uma ressalva a ser feita é que, ao perceber que a entrevista havia acabado, Eduardo comentou que achou interessante participar da pesquisa, pois permitiu momentos de reflexão sobre a própria constituição profissional até então, sugerindo que muitos acontecimentos haviam sido silenciados no decorrer do tempo e ele não tivera a oportunidade de refletir sobre eles.

É interessante essa pesquisa, tem umas coisas que você foi falando que eu comecei a pensar agora: “poxa vida...” Interessante... (Eduardo, entrevista, 2016)

Sendo essa oportunidade de reflexão, uma contribuição para sua constituição profissional.

### **4.3 O egresso do curso de Matemática**

O egresso do curso de licenciatura em Matemática, que será chamado de Marcos, se formou em 2015. Ele tem quatro anos de experiência em sala de aula e seu início de carreira foi como professor eventual na rede pública estadual, quando ainda era aluno da UFSCar. É professor de escola técnica estadual e aluno do mestrado da UFSCar.



A escolha pela licenciatura e pela matemática é reflexo da afinidade e do gosto por ambas e desperta o início da sua **formação docente**:

Eu sempre tive gosto tanto pela matemática quanto pela didática, se eu posso dizer assim. Quando eu estudava, eu tinha facilidade com o conteúdo e, às vezes, as pessoas me perguntavam e eu gostava de explicar, e eu queria aprender mais tanto da matemática quanto do dar aula. (Marcos, entrevista, 2016)

Na entrevista e no questionário, Marcos afirma ter sido esse o motivo de escolher o curso, porém, durante a entrevista, relata ter sido a afinidade primeiro pela matemática e depois pelo trabalho docente que o motivou a buscar o curso em questão.

Ao avaliar o curso, ele destacou a importância da experiência e da bagagem adquiridas:

O curso é muito bom, muito proveitoso, apesar de ser mais demorado se comparado a outras universidades, demora mais o curso, mas a experiência e a bagagem que você sai daqui é muito grande. Até pra continuidade depois, no mestrado, como eu estou fazendo agora. (Marcos, entrevista, 2016)

A disciplina apontada como mais relevante para esse egresso é a “Instrumentação para o Ensino da Matemática”, o que indica ser significativo compreender e dominar os conteúdos que constituem o conhecimento profissional (ROLDÃO, 2007), reforçando que não é só ensinar porque *sabe* mas ensinar porque *sabe ensinar*.

Essa disciplina citada por Marcos é dividida em A e B e trabalhada cada uma em um semestre, na metade do curso (quarto e quinto semestre, respectivamente). O egresso relata que essas disciplinas oportunizaram momentos de prática:

É, as aulas foram desenvolvidas só com ele (o professor da disciplina). A gente preparava em casa, ele dava a bagagem teórica também pra gente desenvolver a atividade, fazia um plano de aula e depois apresentava pra ele, como se fosse aula mesmo. E ele deixava aberto pra que apresentássemos o plano, é claro, e ao mesmo tempo como se estivesse dando aula para ele. (Marcos, entrevista, 2016)

A prática oferecida aqui, ainda que seja uma atividade válida no sentido de os alunos da graduação serem os agentes ativos na atividade proposta, planejando e executando uma aula, é uma proposta que poderia ser mais aprofundada ou até mesmo executada em parcerias com escolas, porém, o professor que oferece essa prática é o único do departamento que compreende a importância de momentos como estes e, portanto, os oferece aos alunos.

A atividade de planejamento, execução e discussão de uma aula está de acordo com a visão de Saviani (1996, p. 145) quando explica que a formação do educador precisa partir da educação, como se observa no fragmento reproduzido a seguir:

Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.

Quando questionado sobre se essa atividade foi realizada em alguma escola, Marcos, enfaticamente, disse que não. Para que se oportunizasse o desenvolvimento de saberes críticos-contextuais (SAVIANI, 1996), contudo, essa atividade precisaria ser complementada com uma etapa que envolvesse de fato a escola. Talvez, a partir do currículo oficial das escolas, planejar uma aula, apresentar na universidade e ministrar essa aula na escola.

O egresso afirma que, apesar de considerar suficiente a quantidade de disciplinas pedagógicas e específicas, não houve, em nenhum momento, a articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas: “As duas coisas juntas não. Ou é só matemática pura ou é só pedagógica.” (Marcos, entrevista, 2016). A sugestão que faz é que o curso promova a articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas:

Mas, talvez, essa parte pedagógica do curso poderia ser mais interessante, se tivesse mais professores, por ser uma licenciatura. Focar um pouquinho mais na parte pedagógica, tem a parte pedagógica, mas, às vezes, a parte teórica não se relaciona muito com a parte pedagógica. (Marcos, entrevista, 2016)

Essa aproximação do conteúdo específico com o pedagógico permite o desenvolvimento do saber didático-curricular (SAVIANI, 1996) que é o domínio do saber-fazer, de articular o conteúdo teórico-metodológico com as tarefas pedagógicas. Esse saber, frequentemente, só é construído a partir da inserção do professor na carreira, mas pode ser iniciado na formação inicial. Para que isso ocorra, é necessário que essa lacuna enfatizada pelo egresso seja sanada e o espaço para o desenvolvimento desse saber seja assegurado na mediação entre universidade e escola, ocorrida durante a formação inicial.

Apesar de considerar o estágio obrigatório no questionário como muito bom, quando questionado sobre como foi o seu estágio, o egresso, sucintamente, explicou que, como já ministrava aulas, essas foram “aproveitadas” no estágio.

Marcos afirma ter participado de ATPC, cursos presenciais e a distância oferecidos pela escola e orientações técnicas.

Tanto a rede estadual quanto a municipal sempre têm cursos de formação continuada, a maioria é online. Eu faço alguns, tô até fazendo um agora de álgebra. A rede estadual ofereceu bastante, de libras. A prefeitura de Boituva também oferece condução pra gente assistir palestras. Tem aqui na universidade, às vezes, eu aproveito. A escola estimula, mas também precisa de um pouco de vontade do professor. (Marcos, entrevista, 2016)

A formação continuada, para Pacheco e Flores (1999, p. 126), procura “promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.”

Nesse sentido, a formação continuada de maior relevância para o egresso foi a participação no Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio (PAPMEM). Esse curso, que oferece formação matemática sobre conteúdos do ensino médio e alguns do ensino fundamental, é gratuito e oferecido tanto a distância quanto presencialmente (BELO HORIZONTE, 2017).

A relevância desse curso foi pela oportunidade de aprender novos conteúdos matemáticos e pela socialização com outros professores:

Pela matéria e pela socialização com os professores de matemática. Apesar de não ser pedagógica, a gente compartilhava experiências. A professora do IFESP, o professor do estado, eu da ETEC, o outro colega da cidade dele, cada um foi compartilhando durante aquele período. Porque o curso é o dia inteiro, e daí, no intervalo, nesses espaços, a gente compartilhava, discutia... (Marcos, entrevista, 2016)

Os momentos informais de partilha entre os professores são importantes para os professores iniciantes, pois oportunizam a troca experiências. Em um ambiente mutualístico, de reciprocidade, o professor iniciante pode ter acesso a práticas e vivências de um professor experiente e, assim, compor sua constituição profissional e afastar o sentimento de isolamento profissional que pode assolar alguns professores iniciantes.

O egresso explicou como foi o curso de formação contínua mais relevante para a sua carreira:

A parte estudada é a parte da matemática aplicada, pura e aplicada, exercícios, resolução de exercícios, eles usam um pouquinho dentro disso a parte pedagógica, explicando, dentro da matemática mesmo, o que pode ser usado ou que não pode, quando a gente vai explicar pra aluno, juros simples, por exemplo, que foi uma coisa que eu aprendi lá, pra que explicar pro aluno? Se isso não existe? Nesse quesito, ela funciona também pedagogicamente.

Isso indica que os momentos formativos, que focam no conteúdo específico do currículo oficial do ensino médio e fundamental, oferecidos para professores de determinada matéria, são importantes para os professores iniciantes, pois alguns conteúdos que devem ser trabalhados não são foco da formação inicial e a oportunidade de compartilhar esse momento com outros professores permite trocas de experiências.

Quando questionado sobre o papel formativo da escola, o egresso foi bem sucinto. Segundo ele, “a escola tem que apoiar. Tem que dar um retorno para o professor. Mostrar que

está do lado do professor, o que a gente sabe que muitas vezes não ocorre” (Marcos, entrevista, 2016).

Aprofundando a pergunta, considerando a relação da escola com o professor iniciante, principalmente nos momentos formativos e nos momentos de dificuldades do professor iniciante, o egresso acredita que “tem que pensar na própria escola. Qual é o objetivo dela, as dificuldades dela, e aproveitar essas dificuldades e tentar inseri-lo nas atividades.” (Marcos, entrevista, 2016).

O egresso relata que o seu **início de carreira** foi bem difícil, mas que chegou motivado na escola para tentar inovar. Isso sugere que ele vivenciou o aspecto da descoberta de Huberman (1997) mais fortemente que o da sobrevivência. Porém, essa motivação diminuindo:

Quando eu comecei a dar aula, eu tinha projetos, eu tinha ideias, quando eu fazia provas eu elaborava bem, eu tinha ideias. Parece que com o tempo a gente vai mecanizando o nosso processo de trabalhar e vai perdendo isso. Então, eu fiz prova essa semana na correria e faz atividade para o mestrado, e prova para outro lugar e atividade para o outro lugar, no final ficou uma prova tão... fria, posso dizer assim. Porque ela não era como a prova que eu fazia, as questões. Atividades também, eu fazia, corrigia certo, dava uma devolutiva para os alunos, mostrava para eles, mas com o tempo foi se perdendo isso. (Marcos, entrevista, 2016)

Em sua visão, isso é resultante da sobrecarga de tarefas:

É um somatório, um pouco pela parte burocrática da educação. A gente tem muito, muito papel, eu disse isso uma vez para a coordenadora: “O planejamento é tão burocrático que não serve para nada.” Porque a ideia do planejamento era servir pra alguma coisa, servir como embasamento pro seu trabalho em sala de aula, mas ele é tão burocrático, que é só burocrático, é só um papel. (Marcos, entrevista, 2016)

O excesso de tarefas burocráticas e, talvez, a falta de reconhecimento do trabalho que vinha sendo desenvolvido foi mecanizando o trabalho docente. Fullan e Hargreaves (2000, p. 45) descrevem essa situação e os cuidados que a escola deve ter, com os professores iniciantes, para evitá-la:

[...] o fracasso em reconhecer as necessidades e as contribuições específicas de professores novos pode também causar um impacto duradouro e desastroso em sua motivação e em sua confiança para se tornarem bom professores e bons colegas. [...] Os novos professores terão muito a dar aos mais experientes, a partir de sua formação recente, seus conhecimentos sobre os assuntos obtidos na universidade e o desejo de tentar caminhos novos mediante condições corretas. Precisamos também ter cautela para não tirar vantagem dos novos professores e de sua energia aparentemente interminável, sobrecarregando-os com responsabilidades extracurriculares e dando a eles as classes mais difíceis. Estamos abrindo um caminho certo para o desgaste.

O egresso marcou, no questionário, o desgaste emocional resultante das cobranças, principalmente pelas tarefas burocráticas, e da indisciplina discente como uma dificuldade vivida muito intensamente. Mais uma vez, evidencia-se a ideia de que as condições de trabalho (ou a

falta delas) influencia e determina a prática docente (COÊLHO, 1996; FULLAN e HARGREAVES, 2000; SEVERINO, 2004; PARO 2011).

A indisciplina discente é, na visão do egresso, uma das maiores dificuldades do início de carreira:

A indisciplina, com certeza, foi a pior. Porque a gente é preparado na universidade para a parte pedagógica, para a parte conceitual, mas a indisciplina... Por enquanto vai fazer cinco anos que estou dando aula e por enquanto eu não descobri nenhuma fórmula secreta. (Marcos, entrevista, 2016)

Ele afirma que teve ajuda tanto da equipe gestora quanto dos outros professores em momentos mais delicados que vivenciou, sugerindo que a socialização profissional é importante para os professores iniciantes, mas que somente a prática ensina o professor a agir (GUARNIERI, 2005).

A socialização profissional vivenciada por Marcos fica clara quando ele relata o tratamento que recebeu quando chegou na escola:

Como eu já tinha estudado lá, a maioria dos professores tinham sido meus professores, então fui bem recebido. A coordenação foi bem solícita em explicar muitas coisas, apesar de sempre ter muitas coisas que faltam para que a gente consiga entender as coisas, mas o básico a coordenação me passou (Marcos, entrevista, 2016).

O básico a que Marcos se refere consiste nas atividades burocráticas, no funcionamento da escola e na própria ambientação. Nesse sentido, o egresso sentiu-se acolhido pela escola da rede municipal, porém não percebeu um tratamento diferenciado quando foi para uma escola da rede pública estadual e justifica:

Talvez, agora nessa outra escola eu que entrei foi um pouquinho mais difícil porque é diferente eles não estão acostumados com troca de professor, como vieram professores novos eles tiveram que se adaptar a gente e a gente teve que se adaptar a eles (Marcos, entrevista, 2016)

A grande rotatividade de professores da rede estadual, resultante do próprio sistema de atribuição de aulas, dificulta a formação de um grupo sólido de professores e o aspecto da “conservação” (FULLAN; HARGREAVES, 2000), que influencia a sustentabilidade da carreira e está relacionado com a memória do grupo escolar em relação a atividades e práticas exitosas. Se o grupo escolar, ao final de cada ano, muda seus integrantes, muitas situações são esquecidas.

O acolhimento de um professor iniciante, na visão do egresso, é responsabilidade de toda equipe gestora: “Toda a equipe gestora, a direção, a coordenação.”(Marcos, entrevista, 2016)

Um outro ponto abordado na entrevista foi o questionamento sobre a carreira, no sentido de desistir dela. O egresso afirma ter tido vários momentos de questionamento, tanto durante o curso quanto após ingressar na carreira, porém, por motivos diferentes:

Várias vezes, pelo todo. Professor é muito cobrado, tudo é culpa do professor, a gente enfrenta isso. Tudo o que acontece, se o aluno não aprendeu, é culpa do professor. Se tem indisciplina, é culpa do professor. Se alguém se machuca na sala, é culpa do professor. Se você fala alguma coisa errada, é culpa do professor. Isso vai cansando. (Marcos, entrevista, 2016)

A cobrança e a culpabilização, elementos desgastantes que trazem questionamentos ao egresso, só foram percebidos a partir do ingresso na profissão. Os questionamentos sobre a permanência na profissão suscitados durante a formação inicial foram de outra natureza:

Durante o curso também, mas por causa do nível curso. Tinha matérias que eram bem puxadas, e conciliar trabalho, escola e aqui (UFSCar - Sorocaba) era bem difícil. É longe da minha cidade, então, eu tinha muito problema de locomoção, bastantes vezes eu pensei em desistir, mas eu fui até o final. (Marcos, entrevista, 2016)

Quanto aos momentos marcantes da carreira, o egresso relata que, em seu momento mais negativo da carreira, a escola o ajudou:

Teve um episódio na rede estadual que o aluno passou droga pela janela, daí teve que chamar a polícia tudo e eu ia perder aquelas aulas porque ia entrar efetivo, já tava desgastante, eu já estava cansado e daí desanimou bastante. A escola ajudou. Talvez o poder, a polícia e o conselho tutelar que tenham deixado a desejar, naquele momento, porque eles não fizeram nada. Daí não adiantou muita coisa. (Marcos, entrevista, 2016)

Ele também citou a experiência positiva que mais o marcou:

Eu tenho uma aluna de inclusão, uma aluna que é deficiente, mas ela aprende muito rápido, ela tem facilidade para aprender, às vezes ela pergunta muito, mas ela tem facilidade. E quando eu tava ensinando equações quadráticas ela foi a primeira a terminar e me mostrou certinho, algo que é muito avançado matematicamente mas que ela conseguiu mostrar, valeu bastante aquela aula e aquele dia. (Marcos, entrevista, 2016)

A satisfação de perceber os resultados de seu trabalho é um aspecto que estimula o professor a continuar apesar das dificuldades encontradas e está relacionada ao que mantém esse egresso na carreira: “O gosto, gostar. É só isso. [Risos] E pensar no futuro, no mestrado, em se estabilizar, também tem essa parte.” (Marcos, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000), quando discorrem sobre os elementos que sustentam um educador na profissão, não mencionam essa questão afetiva, citada também pelo egresso entrevistado do curso de Biologia integral, que é o gostar de ser professor. Se a educação está

permeada por relações, interpessoais e intrapessoais, não é possível traçar um limite que separe o trabalho pedagógico do afeto e de sentimentos outros que envolvem esse trabalho.

Dentro desse contexto, constrói-se a **identidade profissional**. A partir da entrevista, é possível inferir que o egresso não foi recebido com resistência pelo grupo, pelo contrário, indica que se sente parte ocupante do grupo, que experiencia o “pertencimento” (HALL, 2015). Porém, indica também que ele vem sendo moldado através das experiências que vem vivenciando e expressa um descontentamento em relação à profissão. Talvez, a realidade apresentada seja diferente de suas expectativas profissionais.

Por fim, o egresso foi informado que as perguntas programadas já tinham sido feitas e se ele gostaria de acrescentar mais alguma informação. Ele relatou o seguinte:

Eu passei por muitas escolas porque eu trabalhei um tempo como eventual na rede municipal, então eu conheci as sete escolas de Boituva, passei por todas elas. Não foi só matemática que eu dei, dei geografia, dei história, dei português. Teve impacto na minha carreira, porque daí eu pude observar todos os ambientes escolares e todas as matérias, como funcionava, como que o aluno recebia isso, como que a escola lidava com isso. (Marcos, entrevista, 2016)

Esse relato sugere que, além de envolver mais a escola na formação inicial, é necessário envolver mais o aluno de graduação, seja no estágio ou em algum outro momento, nos diversos setores da escola, pois a “escola querendo ou não, funciona como uma escola, como uma forma de aprendizagem para o professor. Acho que só a experiência pode melhorar um professor.” (Marcos, entrevista, 2016)

A análise desse egresso reforça a importância dos saberes experienciais (TARDIF, 2000), os quais são desenvolvidos na prática e validados por ela. Vale ressaltar que o desenvolvimento dos saberes nos primeiros anos da carreira influencia o perfil profissional docente (PACHECO; FLORES, 1999).

#### **4.4 A egressa do curso de Química**

A egressa do curso de Química, que será denominada Marina, concluiu o curso em 2015. Antes de cursar a licenciatura em Química na UFSCar, já tinha se graduado em Química, bacharel, em uma universidade particular. Tem quatro anos de experiência em sala de aula. Enquanto aluna da graduação, foi bolsista do PIBID por quatro anos. Iniciou sua carreira na escola pública e, hoje, trabalha nas redes pública e privada.

Em busca de complementação, iniciou sua **formação docente** com o desejo de viver a universidade pública. O interesse pelo curso de licenciatura em Química, que seria oferecido pela primeira vez pela UFSCar, foi despertado apesar de não ter afinidade com a licenciatura:

Eu não optei pela licenciatura, foi um engano [risos]. Eu tinha um sonho de fazer uma universidade pública, quando eu tive idade para prestar o vestibular, meus pais não tinham como me manter fora e eu não tinha informação. Aí eu fui fazer o técnico no Rubens, daí eu terminei o técnico, comecei a trabalhar e fui fazer o que todo mundo faz, vou pagar uma graduação. Eu fui pagar e fiz IMAPES, então eu já tenho uma graduação, sou bacharel em química. Em 2008 eu estava me formando e, em 2009, a UFSCar estava trazendo a química para cá. Aí eu passei e descobri a licenciatura, e me tornei professora por engano, nunca pensei em ser professora, porque eu achei que eu mataria meus alunos, porque eu sempre achei que eu não tinha paciência. E minha vida sempre tinha sido pesquisa e minha vida foi pesquisa até eu achar a educação e eu me encontrar e me realizar. Eu virei professora buscando a realização de ter um diploma de uma universidade pública, de viver a universidade[...]. Então, para realizar um sonho mesmo de ter um diploma eu fui fazer UFSCar, pensando em ser professora como uma segunda profissão, para complementar a renda e nunca uma primeira profissão. (Marina, entrevista, 2016)

Apesar de não se identificar com a docência quando ingressou o curso de licenciatura, a melhor avaliação feita pela egressa no questionário foi para as disciplinas pedagógicas. Elas receberam o conceito “bom”, ainda que tenham sido criticadas as durante a entrevista:

Dentro da UFSCar, eu tive mais exemplos de como não ser professor do que como ser... Dos professores em si, eu encontrei pessoas maravilhosas ali dentro, mas eu acho que eu ainda encontrei muitas pessoas “não maravilhosas”, vamos dizer assim, que me inspiravam negativamente e não positivamente. Então, foi muito importante por aprender, mas a licenciatura em química, infelizmente, mesmo sendo um curso que mais tem carga horária de licenciatura no país, o foco principal ainda é nas áreas duras. Como eu era primeira turma, a gente não tinha muitos professores da área específica, então a gente fez muitas coisas com o bloco da pedagogia. Não que nós não tivéssemos professores maravilhosos e tínhamos, mas os que são envolvidos na educação, os que me inspiram são da pedagogia, porque da química não tinha. Só foram entrar quando eu já estava no quarto ano, depois de concurso e tal. E por ser um curso de licenciatura, deveria ter mais apego e mais carinho pela licenciatura. Porque os próprios professores do departamento não dão bola para a licenciatura, então, talvez isso se repita um pouco nas práticas, porque eles supervalorizam as iniciações científicas da área dura, mas da área da educação, eles falam: “Ah você é da educação” e não dão o mesmo carinho. Só depois que entrou um professor, um dos professores que entrou, que sempre viveu a educação, mestre e doutor em educação, que a coisa começou a fluir, começou a andar... então. Assim com o passar do tempo, as coisas foram melhorando, mas como eu era da primeira turma, a gente penou um pouco.[...] E, talvez, se eu tivesse entrado hoje, com a estrutura que tem hoje, com os professores que tem hoje, talvez em tivesse uma outra visão do curso. Para mim, foi muito importante para ver um outro lado, mas eu acho que ela me inspira muito mais a como não ser um educador, um professor, de como ser com os alunos. Eu tive professor ali dentro que primeiro: ele não é formado na área de educação, mas dá aula na área de educação, ele nunca deu aula no ensino médio e tal, e ele falava que ele preferia vender sapato do que dar aula para o ensino médio. Isso numa aula de prática de educação, aí eu te pergunto: “Quem vai querer ser professor com o cara falando isso?”. É difícil, né? Então eu tive esses casos dentro ali, que eu não sei o que te dizer do curso, do que aconteceu... (Marina, entrevista, 2016)



A indiferença da universidade em relação à parte pedagógica e o fato de ter professor que desconhece a realidade escolar por nunca a ter vivenciado são elementos que chamam a atenção. Ferry (1987, *apud* BRZEZINSKI, 2008) pontua que a formação inicial docente é mais específica quando comparada a outras formações, por possuir um caráter duplo, pois é, ao mesmo tempo, acadêmico-científico e pedagógica. Considera-se, portanto, que ambas as formações devam ser oferecidas pela universidade em igual qualidade.

Coelho (1996) descreve o cenário de uma universidade que não confere a mesma importância para os cursos de licenciatura como uma instituição que deixa suas responsabilidades para com a sociedade, no sentido de não formar profissionais capazes de trabalhar na educação básica, o que resulta em uma educação de baixa qualidade.

Por outro lado, ter, em seu corpo docente, um professor que desconhece a realidade escolar, não obstante, desestimula futuros professores ao exercício da profissão sendo incoerente com o objetivo da formação inicial de professores e a própria função da universidade. A escolha pela profissão é pessoal, não é papel da universidade desestimular o futuro professor com juízos e valores que não correspondem à realidade da profissão.

Além disso, ter no corpo docente um professor universitário que desconhece a realidade escolar e que tem apenas os conhecimentos teóricos sem nunca os ter vivenciado em um curso de formação inicial docente, reforça a ideia de que, para ser professor, somente o conhecimento específico basta.

Para Marina, a prática como componente curricular foi “razoável”, pois eram feitas de maneira “superficial” dentro das disciplinas pedagógicas. Porém, é possível depreender, a partir do seu discurso, que a prática a qual se refere são as próprias disciplinas pedagógicas e não atividades práticas ou intervenções em escolas. Questionada sobre momentos reais de prática, ela mencionou o seguinte:

Dentro de sala de aula, apresentando para os colegas e o estágio em si, que era o estágio I e II, que era de observação, então não tem prática nenhuma. E o estágio III e IV, que é de regência, nenhuma escola deixa você reger 120 horas dentro dela, é uma prática e olhe lá... nem isso. Então teve alguns casos no estágio III e IV que o professor faltou e eles me pediram para dar aula, então eu acho que nada mais justo, já estava ali dentro mesmo, que não contribuir esse favor, troca de favores, mas nada proposto pela escola, nada proposto pela UFSCar. (Marina, entrevista, 2016)

A inexistência de práticas, na visão da egressa, se deu pela “falta de propostas”, tanto da universidade quanto da escola. O estabelecimento de parceria entre ambas as instituições poderia oferecer ao aluno de graduação momentos de práticas reais com elementos relevantes para a formação do futuro professor, em vez de situações em que o aluno de graduação entra em sala como última opção. Uma relação mais próxima entre universidade e escola poderia melhorar,

também, a compreensão do estágio por parte da escola, que ainda não parece perceber a importância de intervenções práticas mediadas pela escola e pela universidade.

Porém, para Marina, a falta de prática não afetou a sua inserção docente:

Eu não sei (se afetou) porque eu acho que todo mundo só aprende a ser professor, dentro da sala de aula sendo professor, é tipo dirigir, você faz a autoescola só para passar no teste. Você fazer práticas pontuais na escola não te mostra o dia a dia da escola. Então, essa prática foi um sucesso, essa prática não deu muito certo, mas às vezes na escola é um mês de insucesso para um dia de sucesso que te dá aquele ânimo para viver mais um mês de insucesso. Eu não sei até que ponto essas práticas pontuais te mostram como é a vida de um professor (Marina, entrevista, 2016)

Ela afirma, também, que o programa de iniciação à docência foi fundamental para se reconhecer como professora:

Eu falo assim que na UFSCar o que me tornou professora foi o PIBID, porque eu fiquei cinco anos dentro do PIBID, então o PIBID me deu um olhar na escola que o estágio não me daria. Então, no meio do curso, eu me descobri professora, dando aula de eventual e me descobri professora. Mas pelas práticas que o curso me proporcionou, eu não sei se eu iria querer ser professora. (Marina, entrevista, 2016)

O programa de iniciação à docência permitiu uma imersão da egressa no ambiente escolar em esferas que, muitas vezes, não são abordadas na universidade ou observadas durante o estágio obrigatório. O PIBID, porém, não é extensivo a todos os alunos da graduação. É necessário passar por um processo seletivo para ser um aluno bolsista do programa. O PIBID oferece ao aluno bolsista a possibilidade de transitar pela escola, no estágio comum o estagiário fica restrito, muitas vezes, à sala de aula. Além disso, o PIBID é visto de outra maneira pela escola, uma vez que cabe à escola decidir se quer ou não participar do programa. Já o estágio é uma obrigatoriedade e, dificilmente, desenvolve-se de maneira que não seja apenas observação de aulas. No caso da egressa, o estágio se deu da seguinte forma:

(Pausa) Eu ia e o professor assinava, basicamente, foi assim. Porque não tinha muito, o professor não queria que eu estivesse ali, eu não queria estar ali, então, a forma mais comum era eu ia, ele assinava e eu voltava para casa. Ou eu aparecia a cada um mês para ele assinar os meus papéis. (Marina, entrevista, 2016)

O estágio foi avaliado pela egressa como insuficiente. É evidente, na fala da egressa, que o estágio foi meramente o cumprimento de uma obrigatoriedade. Apesar de não ter sido cumprido da forma que deveria, a maneira como o estágio é implantado permite que situações como essa aconteçam, que o aluno não cumpra as horas e o professor da escola somente assine os documentos. Essa é uma oportunidade perdida de desenvolver saberes enquanto aprendiz-professor (GUARNIERI, 2005).

Nas sugestões que a egressa fez ao curso, um dos itens citados foi, justamente, o estágio:

Abolir o estágio! Abolir da forma que é feito, porque ele não funciona, não só no de química, mas nas licenciaturas em geral, de você ir e assistir ou de pedir para um professor assinar, é uma prática que não é só na química, mas em todas as licenciaturas. O estágio, como ele é feito, não é funcional para ninguém. O aluno não quer estar ali, o professor não quer que o aluno esteja ali, a escola não quer que o aluno esteja ali. E isso acontece muito. Por exemplo, para eu ter a licenciatura, eu preciso de estágio, mas muitas escolas negam que o estagiário esteja ali dentro, então, é uma coisa que não funciona. Você vai lá, cumpre o seu horário, não agrega nada a você, não agrega nada à escola e muito menos aos alunos. Então, acho que reformular o estágio seria uma delas. (Marina, entrevista, 2016)

A outra sugestão de reformulação é mais específica ao curso de licenciatura em química, no sentido de desenvolver, durante a graduação, o saber didático-pedagógico (SAVIANI, 1996):

Na química em si, eu não sei, talvez reformular as aulas de didática, ter mais foco no ensino de química, já que é um dos cursos que mais tem o enfoque da licenciatura, fazer com que isso seja mais funcional mesmo, porque o que acontece... Tem uma carga acessível de química, mas a parte da licenciatura dura, eles tiraram matérias ou condensaram matérias que a gente também perde, então, acho que tem que distribuir melhor, dar uma reformulada, para ter um equilíbrio melhor, tanto da parte dura quanto da licenciatura, pra não se perder de nenhum lado (Marina, entrevista, 2016)

A formação docente passou por um processo de ressignificação para a egressa, após sair da universidade, porque, segundo ela, na escola, todos os dias são formativos:

Acho que todos os dias são um pouco de momento de formação continuada porque são experiências novas. Uma das vantagens, não vantagem, mas a gente lida com pessoas, e a escola, mesmo estando naquela rotina, cada dia é uma coisa nova, então são situações que te levam a pensar diferente, que te propõem desafios diferentes, barreiras diferentes que têm que ser derrubadas, enfim... todo dia alguém me propõe algo e me fala que eu tenho que continuar estudando ou que preciso me formar melhor em tais situações. Pelo menos para mim, todos os dias eles me mostram isso, que eu preciso sempre continuar, de alguma forma, ou pelo conteúdo que eu não domino plenamente, porque tem conteúdos que a gente tem mais facilidade ou menos facilidade e você tem que continuar estudando para dar uma aula melhor ou, nas situações do dia a dia, como lidar com os alunos, como lidar com os pais dos alunos e como lidar com a comunidade da escola (Marina, entrevista, 2016)

Isso vai de encontro com a visão de Pacheco e Flores (1999), quando explicam que o professor iniciante tem uma aprendizagem muito intensa nos primeiros anos da profissão devido à oportunidade de desenvolver saberes, sobretudo práticos, resultantes das novas experiências. A formação continuada, nesse caso, vai além dos momentos formativos formais, ela acontece no dia a dia, nas relações e nas situações vividas, mas, acima disso, na liberdade do professor iniciante de atribuir significados às novas experiências vividas e traçar o seu caminhar pedagógico de modo a superar os desafios da profissão.

A liberdade oferecida ao professor quanto à sua própria formação enfrenta dois desafios: o professor não se sente estimulado para procurar formações por conta própria e a escola não oportuniza momentos formativos, formais ou de partilha de experiências e reflexão sobre as práticas, por não se reconhecer como formadora.

Da minha parte, eu confesso que eu ando meio negligente com isso. Eu sempre fico procurando cursos para fazer, mas eu nunca faço nenhum. [...] A escola não estimula nem oferece, se você faz o arroz e feijão bem feito eles não te cobram muita coisa mais. (Marina, entrevista, 2016)

A egressa entende a formação continuada como um momento no qual o professor pode aprimorar habilidades ou desenvolver habilidades a partir de dificuldades que são percebidas na prática:

Acho que como é uma coisa continuada, cada professor sabe onde falta para ele. Você mesmo tem que saber o que você precisa melhorar em você, onde você quer, para você chegar em tal ponto, o que você precisa fazer. Acho que a formação continuada é uma coisa que escola tem que oferecer para que você possa fazer o básico de forma decente. Novas tecnologias, transtornos educacionais..., mas também vem do professor em querer ser um professor melhor: “O que eu preciso buscar para ser um professor melhor?” Às vezes o professor sabe toda a teoria, mas não tem didática. Então, vai fazer um curso de didática. Às vezes, não tem dicção, não sabe falar, então vá fazer um curso de teatro. São coisas assim que tem muito disso, que passam. Tem professores por aí, gênios, que não conseguem falar com os seus alunos, porque não têm dicção, porque têm vergonha, porque não têm didática. Então, às vezes, essa formação continuada nem é algo tão glorioso, de tecnologias e por aí vai, são coisas também um pouco mais simples, que não se vê tanto ou que não se dá tanto valor como formação continuada (Marina, entrevista, 2016)

A formação continuada oferecida pela escola, frequentemente, tem propostas de trabalhar um assunto determinado pela equipe gestora, muitas vezes sem considerar as demandas e carências dos professores, principalmente, dos professores iniciantes. Na visão da egressa, a escola deveria oferecer momentos para que o professor buscasse formações que viessem a superar suas dificuldades. No caso dos professores iniciantes, a escola pode apontar algumas fragilidades em suas práticas e oferecer-lhes meios para revertê-las.

A egressa relata ter participado de ATPC, mas não reconhece a relevância desses momentos para a sua formação docente:

Perdida. (risos) Perdida, porque na particular o ATPC não é semanal, só em alguns momentos. Mas na pública eu via o ATPC mais como um muro de lamentações, que os professores só reclamam, só reclamam e nada é feito. Eu participei do Residência Educacional, que foi cortado pelo Geraldo Alckmin, então, ali eu participava mais dos ATPC porque era obrigatório. Como eu não era professora, eu só ficava assistindo e, para mim, era muro de lamentações mesmo. O coordenador tentando, os professores só reclamavam, ficavam falando que poderiam estar fazendo outras coisas mais interessantes, que eles poderiam ou estar dando aula ou estar em casa dormindo. Então,

em todo o espaço possível se reclamava de aluno ao invés de se propor uma melhora, era muito mais reclamação que trabalho efetivo (Marina, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000) destacam que a colaboração entre os professores, em um momento como o ATPC, é indispensável para o aperfeiçoamento profissional, porém, “as pessoas podem ver-se como colaboradoras pela colaboração em si” (p. 22), ou seja, o ATPC foi uma conquista para a formação docente, no sentido de oferecer um espaço de discussão e reflexão sobre práticas, contudo, “ao invés de evoluir como uma maneira valiosa de trabalho, pode, eventualmente, ser imposto como um sistema inflexível” (p. 23).

Por fim, para a egressa, o papel formativo da escola é proporcionar espaços que permitam a reflexão da prática, bem como momentos que desafiem e estimulem o professor a se aprimorar e, assim, formar-se continuamente.

Já quanto ao seu **início de carreira**, a egressa pontua dificuldades que são comuns aos iniciantes:

Foi difícil, foi assustador. Porque ninguém te ensina na faculdade o que é e, como eu comecei como eventual, eu comecei, eu acho que eu tava no segundo ano, na graduação. E no segundo ano da graduação, tem umas matérias muito gerais, tipo, sei lá, psicologia da educação I, que vai falar dos Piaget da vida, dos teóricos e nada é tão prático, né? A base de professores que eu tinha eram os que eu tive e a base de alunos que eu tinha eram os que eu fui. E, às vezes, isso não condizia com o que eu tinha vivido. Eu cheguei lá com realidades muito diferentes, muito adversas. Hoje eu sou grata a ter começado dessa forma, porque eu comecei em um colégio mais “barra pesada”, assim, de periferia, então todas as dificuldades eu já peguei no começo de carreira. Então, eu pensei: “Se eu não desistir agora, eu não desisto mais”. Porque foi muito difícil. E, também, quando eu comecei, eu tinha deixado o meu emprego na indústria que eu ganhava relativamente bem para ganhar uma bolsa de 400 reais e eu precisava muito daquelas aulas para eu poder me manter, eu precisava de dinheiro, então, eu dava 12 aulas no dia. Sabe quando você entra no ciclo do automático? Como eu ainda era de exatas, não importava muito, eu dava aula de matemática. Era aula de ciências? Matemática. Era aula de português? Matemática. E também era uma coisa que a escola me pedia: “Olha, não importa onde você entrar, dê aula de matemática” Porque os alunos têm deficiência em matemática. Eu acho que aquilo me deu muita vivência e jogo de cintura para trabalhar com as adversidades (Marina, entrevista, 2016)

A egressa relata ter vivido o “choque do real”, descrito por Huberman (1997), quando diz que a realidade que conhecia até então não correspondia à realidade que vivenciou no ambiente escolar. Essa diferença entre as realidades pode resultar em incertezas e estresse para os professores iniciantes, pois não possuem experiências prévias para que possam superar essas situações.

Além disso, a bagagem utilizada pela egressa para enfrentar suas primeiras experiências foi a própria bagagem adquirida como aluna da escola básica, tanto em relação ao perfil docente quanto ao perfil de aluno. Isso corrobora o pensamento de Lima (2006), de que o desenvolvimento profissional é contínuo a partir das experiências como aluno de educação básica e da formação inicial e continuada.

Salienta-se, também, que o início de carreira da egressa foi “em um colégio mais barra pesada”, sendo reservado, para os professores iniciantes, escolas e salas que exigem mais pedagogicamente. Pacheco e Flores (1999) descrevem a complexidade do início de carreira: a responsabilidade de desempenhar as mesmas tarefas que os professores experientes, porém com horários e turmas mais problemáticos, pode levar ao isolamento e ao pouco apoio de colegas e da escola.

A egressa relata como foi quando ela assumiu uma turma como professora:

Ah foi desesperador (risos). Porque quando você é eventual você não tem responsabilidade. E quando a turma é sua, você sabe que a responsabilidade ali é sua. Eu dei sorte, as turmas eram pequenas. Eu tinha turmas de 5 alunos no colégio particular. Mas ao mesmo tempo que são pequenas, que é mais fácil de lidar, as pessoas dizem que quanto menor a turma, mais fácil de lidar, mas as dificuldades são as mesmas, o desinteresse é o mesmo. Você tem menos números, mas você lida com as mesmas dificuldades. É mais fácil você focar e saber que a dificuldade do aluno está aqui ou ali, mas muitas vezes os alunos não querem, eles não querem aprender ou eles trazem outras dificuldades que os impedem de aprender e, pela minha inexperiência, eu não sei como ensinar ou eu não sei como atingir eles, dava aquele desespero. E você também pega segurança, primeira turma, primeiro tudo, você não sabe nada, aí é aquela junção do conteúdo, porque, às vezes, você também não domina todo o conteúdo, você tem que correr atrás daquilo que você não domina, aí aquela insegurança com a turma, a cobrança da escola, você tem que cumprir um sistema, você tem que dar conta das apostilas, é pai te ligando, ligando na escola, é reclamação do jeito que você fala, é reclamação das notas, é tudo reclama, todo mundo reclama de tudo. Acho que o primeiro ano foi bem desesperador, tudo é novo e o novo assusta muito. Então, acho que é uma palavra que resume bem, o meu primeiro ano. (Marina, entrevista, 2016)

Pacheco e Flores (1999, p. 111) definem que ser um professor iniciante significa “correr riscos e enfrentar desafios na medida que se pressupõe assumir responsabilidades profissionais para as quais ainda não se está completamente preparado”. Além disso, pontuam que, muitas vezes, a comunidade escolar cobra do professor iniciante o mesmo desenvolvimento profissional de um professor experiente, no sentido de exercer a prática com a mesma habilidade. Em seu relato, a egressa destaca a dificuldade em lidar com as responsabilidades docentes e a cobrança da comunidade escolar.

Questionada sobre como lidou com as dificuldades do início de carreira, respondeu da seguinte forma:

Tocando o barco! (risos) Eu me convenci de que aquilo era o que eu queria para minha vida, então, de alguma forma eu tinha que ir, acertando, errando, chorando horrores, tendo crises e crises de consciência: “Não, eu estou na profissão errada.”; “Não, eu vou largar tudo!” Como dizia meu professor de química – eu fui fazer química por causa do meu professor de química – “Não, você é nova, vai fazer um concurso público. ” Negando muitas vezes o que eu queria fazer e achando que eu estava no caminho errado. Aí alguma coisa dava certo, dava aquele alívio, aquele ânimo de que eu estava no caminho certo. Foi errando, arrumando, errando de novo, acertando, até achar esse equilíbrio e foi assim. Eu não tenho uma fórmula para isso (Marina, entrevista, 2016)

Pacheco e Flores (1999) destacam que uma estratégia do professor iniciante para lidar com as dificuldades do início de carreira é a tentativa e erro. Como o professor iniciante não tem experiências prévias para as quais pode recorrer, é na tentativa e nos acertos e erros que ele vai se constituindo como professor. Para a egressa, foi importante saber que ela não estava sozinha nesses momentos de dificuldades:

Eu tenho um grupo de amigas que eu construí na UFSCar e ali a gente conversa de tudo. E nos momentos quando eu estava desesperada era com elas que eu falava e elas também são da educação ou foram da educação, então, tinha muito essa troca. Para alguns professores que eu levava algumas coisas e a gente trocava isso também, acho que nesse começo eu tava no PIBID também e tinha uma professora orientadora, que foi muito importante, e tinha essa troca, que ela falava assim: “Marina, não tem como... eu não tenho uma fórmula, a licenciatura é teoria, a teoria vai te mostrar a teoria, a prática é bem diferente.” Não adianta você chegar em uma sala que está uma zona, tirar a pedagogia do oprimido da bolsa e falar: “Pelos poderes do Paulo Freire.” Nada vai acontecer. Você tem que ir com calma, sentir como é a sua sala, você tem que se conhecer. Até eu me conhecer, até eu descobrir eu-professora foi muito choro, querendo muitas vezes desistir e vai procurando nas experiências alheias, lendo muita coisa, conversando com os professores mais experientes, com os amigos mais experientes. Teve muito dessa troca com algumas pessoas. (Marina, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000) salientam que a socialização profissional é importante para a qualidade da prática e, conseqüente, para a aprendizagem discente, no sentido de o professor poder desenvolver seu saber profissional sabendo que pode contar com outros profissionais da educação. Esse acolhimento do professor iniciante, para a egressa, não é uma responsabilidade da escola, mas tem um caráter muito mais humanitário que obrigatório:

A responsabilidade não, mas talvez a sensibilidade de me perguntar alguma coisa. Porque querendo ou não, eles estão ali há muito tempo, eles conhecem o sistema há muito tempo e eu tô ingressando, e dentro da escola se você não perguntar, ninguém te responde nada. E, muitas vezes, você tem medo de perguntar e levar patada porque há uma troca de grosserias muito grande, tanto entre a coordenação e administrativos, com os professores, porque tem professor que não gosta do outro. Quando eu comecei a dar aula de eventual eu tinha muito medo dos professores que davam aula lá, porque eles queriam um passar a rasteira no outro. Então, eu vi muita grosseria de graça, fora que muitos professores falavam: “Você é nova, você faz química, eu tenho um amigo...” Todo mundo tem um amigo que faz química que é rico e eles me davam “N” exemplos de como ficar rica menos na educação. Então, dentro da escola, com professores, eu tive muitos mais incentivos de cair fora do que para permanecer. Teve uma coordenadora que eu trabalhei que ela deu esse caminho, ela é muito aberta à conversa e, com ela, teve muito essa troca, ela foi uma das pessoas que me inspiraram, mas isso também no PIBID, ali tinha uma troca, ela sempre me perguntava as coisas, ela me dava carona e a gente ia falando da escola, da minha prática, se eu tava gostando, mas foram pouquíssimas pessoas dentro da escola que tiveram essa sensibilidade. Eu não acho que a pessoa tenha a obrigação, mas ser um pouco mais sensível aos estagiários que estão ali dentro. Talvez o professor que está assinando o meu contrato de estágio, que eu estou observando as aulas? Não digo que é obrigação dele, porque não foi ele que foi atrás, eu que fui atrás dele. Então, talvez seja minha obrigação de perguntar as coisas, mas não é obrigação dele de responder as coisas. Não sei se seria obrigação de alguém. Talvez do professor que me orienta na universidade de vir atrás de mim, de perguntar: “E aí, quais são as suas dificuldades? O que você quer ponderar? O que está acontecendo?” Mas isso também é no estágio, não como eu professora. Talvez da coordenação? Por que se eu

estiver bem, eu estiver bem para trabalhar, teoricamente, as minhas aulas vão fluir melhor? Não sei se essa obrigação é de alguém, específica. (Marina, entrevista, 2016)

O fato de o acolhimento ao professor iniciante não ser obrigação de ninguém na escola ou na universidade resulta em ele ficar entregue à própria sorte, e isso define, muitas vezes, a permanência na docência ou a desistência dela. Uma maneira de amenizar as dificuldades do início de carreira e garantir que o professor iniciante seja acolhido é a criação, através de políticas públicas, de programas de inserção à docência, um programa que dê suporte, em todas as esferas possíveis, ao professor a partir do momento que inicia a profissão.

Esse acolhimento não foi sentido pela egressa quando ela se iniciou na carreira docente:

Foi isso: “Essa é a Marina, professora de química”. “Esses são os seus colegas, essa é diretora, essa é a sua sala. Tá aqui o material. Te vira.” Assim, eu fui acolhida em relação as pessoas serem simpáticas quando eu assumi a turma. Mas tudo que eu precisava eu tinha que ficar perguntando. Você pergunta para um professor que você sente mais próxima, tem uma afinidade maior, pergunta para secretária da escola, pra coordenadora, mas ninguém explicou qual era o sistema da escola, explicaram as coisas básicas (Marina, entrevista, 2016).

A forma como o professor iniciante é acolhido pela escola pode influenciar, em conjunto com outros elementos de natureza pessoal, ambiental e relacionados ao momento de vida do professor, a **sustentabilidade** da carreira, que é influenciada por elementos da trajetória pessoal e também por elementos marcantes da própria prática. Segundo a egressa, sua carreira foi marcada negativamente:

Quando eu comecei a dar aula eu fui dar aula no estado e eu entrei para dar aula tinha 48 alunos, eu dei três passos para frente e cinco para trás, aí eu respirei e encarei a turma. E era uma turma de ensino médio, saindo pela janela, literalmente, de tanta gente. Aí, numa outra vez, nessa mesma escola, numa turma de sexto ano, eu me descontroliei com um aluno de 10 anos. No momento, o menino não parava quieto, uma sala grande de 30 alunos e eu me vi segurando o menino pelo braço e chacoalhando ele, daí eu disse: “Não, calma”. Eu me descontroliei, chamei a inspetora e fui chorar no banheiro, me recompus e voltei para sala de aula. Foram esses dois negativamente (Marina, entrevista, 2016)

As condições de trabalho marcam negativamente o professor iniciante, pois, muitas vezes, estão distantes da realidade vivida até aquele momento: salas lotadas e exigentes pedagogicamente são os espaços em que, frequentemente, o professor inicia a profissão e precisa desenvolver seus saberes docentes.

Por outro lado, há situações que marcam positivamente:

No cursinho, no cursinho comunitário que eu tava dando aula ano passado, quando eu terminei a minha aula, eles suspiraram por terem gostado e não por desespero. Eu terminei a minha aula, eles fizeram: “Mas já?” Tipo: “Não, a gente quer mais.” Então, isso foi marcante porque eles queriam continuar me ouvindo falar, geralmente, meus



alunos suspiram de desespero, tipo: “Ai, ela não cala a boca.” “Ai que negócio chato.” Eles queriam continuar me ouvindo falar. A troca nos cursinhos comunitários, eu falo que é onde eu me realizo como professora, porque eu tô ali porque eu quero, eu não ganho nada, os alunos também estão ali porque eles querem e a troca é muito livre. A gente troca muito pelo amor e pelo projeto. E pelos alunos que são apaixonantes. (Marina, entrevista, 2016)

A marca positiva na carreira da egressa é baseada na relação com os alunos em um ambiente oposto ao qual ela descreve que a marcou negativamente. São alunos que reconhecem a razão de estarem ali.

A egressa afirma ter se questionado diversas vezes sobre a profissão:

P: Em algum momento você pensou em desistir...

E: (interrompendo a pergunta) Ah sempre! (risos) (Marina, entrevista, 2016)

Ela também destaca que esse questionamento não teve origem a partir da prática, uma vez que esteve presente durante a graduação:

Porque é sempre aquilo, por exemplo, você chega pro seu pai e fala: “Pai, vou ser médica.” Ele diz: “Parabéns, filha, vamos lá” Aí você chega e diz: “Pai, vou ser química.” E ele responde: “Tem certeza?” E olha que eu nem disse que seria professora. E eu tive sorte que meus pais sempre me apoiaram, eu e meus irmãos em tudo, mas se eu chegasse pro meu pai e falasse que seria professora, ele iria falar: “Jura? Mesmo? Você é nova, vai fazer outra coisa...” Eu sempre ouvi e ouço até hoje que a química dá dinheiro em outro setor, pra ir trabalhar em uma indústria de alimentos, ainda mais eu que vim da indústria para ser professora, eu sou professora por opção, aí eu fui esculachada: “Você é louca. Você é retardada. Você tá jogando o seu futuro no lixo.” Então, esses “incentivos negativos” me fizeram pensar muito sobre desistir, tanto dentro da UFSCar me fez pensar muito se um dia eu ia querer ser aquele professor que tava ali me dando aula, me dando aula de educação sem nunca ter passado pela educação de verdade. Eu sempre vi muito discurso de hipocrisia ali dentro, sempre ouvi que a teoria era linda, na teoria tudo funciona, mas a pessoa não tinha vivência: “Olha eu sei que isso funciona porque eu vivi isso ou eu sei que isso não funciona porque eu vivi isso.” Eu sei que isso é um dos problemas ou dos fatores que me impedem a fazer um mestrado, por exemplo, eu sei que eu quero estar na educação, que um dia eu quero chegar na universidade, dar aula na universidade, mas eu não faço ideia de que área do mestrado eu quero seguir, se eu quero realmente fazer um mestrado. De quais são as vantagens e as desvantagens de ter mais esse título. Todos os dias eu quero desistir e todos os dias eu quero continuar. Pra mim, eu tenho uns indicativos, como quando eu começo a ter pesadelos com o local que eu trabalho ou quando eu acordo e penso: “Que saco! Tenho que trabalhar?” É porque alguma coisa tá errada e eu não tive nada disso desde que eu comecei a dar aula e era o que eu sentia quando eu trabalhava na indústria. Na escola, até então, eu não tive problemas. Você tem dificuldade, mas quando você chega na escola, as pessoas que estão ali, os alunos que estão ali me motivam, às vezes eu quero estrangular aquela molecada por não cumprir com o cronograma, por não cumprir com os acordos, mas eles são apaixonantes, então, se eu for pesar os positivos ainda são maiores que os negativos, e são esses positivos que me fazem querer continuar. A todo momento eu quero desistir e a todo momento eu quero continuar. (Marina, entrevista, 2016)

Os questionamentos da egressa sobre a docência são resultantes do desestímulo da família e dos amigos que não compreendem a escolha profissional dela, que optou por migrar para uma

carreira pouco valorizada. Além disso, ela se sente desmotivada perante o distanciamento entre o discurso dos professores da formação inicial e a prática pedagógica em si. Porém, mais uma vez, a relação com alunos que faz com que a vontade de desistir seja minimizada. Além disso, ela menciona se sentir motivada a continuar para provar que as pessoas que a desestimulam estão enganadas nos julgamentos que fazem sobre a carreira:

Acho que teimosia por enquanto. Para não dar o gostinho para as pessoas que falaram que eu estava fazendo a coisa errada, quando eu troquei o bacharel pela licenciatura, falaram que eu ia me arrepender. Mas como eu terminei a UFSCar por teimosia, eu acho que permanecer, por enquanto, também é teimosia. Eu também não me vejo fazendo outra coisa, não penso em voltar para a indústria. Eu não sei te dizer uma palavra do que me mantém, talvez teimosia, talvez esperança. Não sei te dizer porque eu fico, eu tô aqui! Por quanto tempo e o que me move até aqui talvez seja esperança que as coisas melhorem. (Marina, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000), quando discutem os aspectos que determinam a sustentabilidade na carreira docente, não propõem algum aspecto que seja baseado mais na parte emocional e afetiva que na racional. No entanto, como vimos no relato da egressa, a teimosia e a esperança, aspectos citados por mantê-la na carreira, são baseados em questões emocionais e pessoais. Ou seja, uma vez que a profissão docente é baseada em relações, a questão emocional tem um grande peso para os professores, principalmente, para os iniciantes, especialmente quando as condições de trabalho não são adequadas para a prática profissional.

Por fim, a **identidade profissional** da egressa foi sendo construída ao longo das experiências vividas como aluna, na formação inicial, mais especificamente no PIBID, e na prática. Para a egressa, a participação no PIBID foi o que lhe permitiu reconhecer-se como professora, por oferecer um outro olhar da escola que o estágio não ofereceu.

A construção da identidade é percebida pela egressa ao relatar como foi se encontrando como docente:

E é legal porque eu estou com essa turma há quase três anos, então, eles chegam e falam: “Nossa, sua aula melhorou muiiiito desde o primeiro ano até aqui.” E isso é uma crítica muito boa, eles falam: “Você grita menos”; “Você é mais divertida”; “Você conta mais piada”; “Você é menos estressada”. E com aquela insegurança, você sempre fica com o pé atrás: “Até que ponto eu posso ser amiga, posso ser professora?” Hoje eu encontrei um “professor personagem” que está dando certo, porque me falavam que eu não podia sorrir, me falavam que eu tinha que ser dura, que professor de exatas é sempre muito carrasco e eu entrei nessa neura de ser assim e eu não sou assim! E daí eu sofria! Eu não posso abraçar, eu não posso rir? Falavam que eu sorria demais para alunos, mas gente, que absurdo! Eu não posso sorrir fora de sala de aula e dentro de sala de aula mostrar os dentes. Até eu achar esse equilíbrio do meu pessoal com o meu profissional e da relação com os alunos pesou bastante, acho que hoje eu encontrei esse professor personagem que tá dando pra casar. Tanto eu, Marina pessoal, quanto eu, Marina professora, e está dando um equilíbrio. (Marina, entrevista, 2016)

A identidade para outrem e a identidade para si (DUBAR, 2009) ficam evidentes no relato, uma vez que o perfil profissional que era esperado da egressa e o perfil que ela gostaria de ter causou uma crise de identidade. Ao tentar ter o perfil que esperavam dela, a egressa enfrentou momentos de estresse e insegurança. A partir do momento em que começou a impor o seu perfil próprio, houve impactos na prática como poder ser percebido pelas falas dos alunos citadas no relato.

Hall (2015) também discute a concepção do *pertencimento*, que é quando o indivíduo se sente parte integrante de um grupo. Na tentativa de pertencer ao grupo, a egressa seguiu “os conselhos”, porém, não se reconheceu naquelas características que o grupo a fez acreditar que seriam adequadas. Isso sugere que o pertencimento está muito relacionado em aceitar quaisquer que sejam as condições do grupo ou, caso contrário, assumir os próprios valores, mesmo que isso implique em arriscar-se a não ter o respaldo do grupo.

A construção da identidade profissional vai sendo desenvolvida ao longo do tempo e das experiências, tanto profissionais como pessoais, vividas:

Eu acho que eu fiquei mais madura, pela prática. Eu amadureci o que eu achava da escola, as minhas práticas. Como eu estou há três anos no mesmo colégio, você conhece o sistema do colégio, você conhece os seus alunos, você cria vínculos com os alunos, você sabe até onde você pode brincar, você sabe até onde você pode cobrar, então, eles também te conhecem, eles sabem até onde eles podem brincar, eles sabem quando você está falando sério, quando você está brincando com eles. Eu me encontrei, nesse professor-personagem eu sei onde eu me encaixo. Sempre me disseram para ser rígida, não sorrir. Pelo contrário, eu me encontrei no envolvimento, de abraçar meus alunos, de beijar meus alunos, de contar piadas, de pular corda com eles no intervalo, de conversar sobre outras coisas, de ter a sensibilidade e ter essa troca. Então, quanto mais eu me envolvo com eles, mais eles se envolvem comigo. Quando eu chego na sala de aula, eu já tenho uma grande barreira construída, mas quando o aluno diz: “Olha eu gosto de você, não gosto da sua matéria, mas eu gosto de você.” Já é meio caminho andado. [...] Eu acho que eu tenho encontrado esse caminho de atingir o aluno, mesmo sendo muitas vezes dura, mesmo sendo muitas vezes estúpida com eles. Eu criei um personagem de ser sarcástica, de ser meio desbocada, ao mesmo tempo, eu chamo eles de lindos, eu chamo de coração. Eu acho que esse envolvimento com eles me aproxima muito mais deles. Acho que eu ter me encontrado na educação, ter me encontrado em mim mesma, da minha prática foi um ponto muito positivo. (Marina, entrevista, 2016)

O professor iniciante ser acolhido pelos alunos pode “compensar” a falta de acolhimento pelo grupo. O que o professor fizer, seja bom ou ruim, pode passar despercebido quando ele não é integrado ao grupo e, portanto, terá que se desenvolver sozinho, mas ser acolhido pelos alunos minimiza algumas dificuldades do início de carreira e pode permitir que o professor iniciante se encontre a partir das suas próprias vivências.

Informada de que a entrevista havia chegado ao fim e questionada se ainda havia algo que gostaria de falar, a egressa refletiu e disse o seguinte:

Em relação à UFSCar, eu sou muito grata porque ela me deu o caminho da profissão que eu me realizo. Mas acho que a minha realização é muito mais dada ao PIBID, que me

proporcionou estar inserida na escola de uma forma diferente do que a minha licenciatura me proporcionou. Acho que os próprios professores do curso precisam, em alguns casos, fazer uma reflexão sobre a sua prática. A gente sabe que ali dentro tem muito professor que está lecionando só para ter um laboratório, eles têm que fazer as suas horas-aulas e eles não estudaram para ser professores e eles não querem ser professores, eles são obrigados a ser professores, a gente entende isso, tudo que a gente faz obrigado a gente não faz bem. É de se entender. Mas se essa é a moeda de troca, por que não tentar melhorar essa prática? Acho que não é porque você chegou no maior patamar, vamos dizer assim, da docência que você vai fazer de qualquer jeito, então, acho que falta um pouco desse carinho dos professores da área dura com a licenciatura, não só com a licenciatura, mas com a docência superior no geral. Tem muito professor que acha que porque passou na graduação tem que fazer os outros passarem também e eu acho isso um absurdo. Então, talvez essa proximidade com os alunos da, sei lá, pedagogia do afeto, afeto que você dá e também o que você recebe. Se você menosprezar o seu aluno, ele também vai te menosprezar, isso é fato, isso é em qualquer lugar. Acho que talvez ter essa reflexão dos professores sobre a própria prática, porque querendo ou não, eles inspiram como ser e como não ser. Ali dentro, a minha maior experiência, infelizmente, foi como não ser professora. Sempre que eu tenho uma prática e eu me vejo em tal professor, eu paro e vou repensar. (Marina, entrevista, 2016)

As grandes marcas na carreira docente desta egressa são a participação no PIBID e o envolvimento com os alunos. Isso sugere, mais uma vez, que é dentro do espaço escolar que o professor iniciante desenvolve saberes a partir de situações mais significativas. Por isso, aproximar a escola da universidade na formação inicial é fundamental para a formação de professores.

#### 4.5 A egressa do curso de Geografia

A egressa do curso de licenciatura em Geografia, que será chamada de Luisa, concluiu o curso em 2014. Trabalhou na oficina do saber como estagiária e iniciou sua carreira docente na rede pública. Atualmente, é professora efetiva da rede pública de ensino.

**A formação docente** da egressa inicia-se a partir da escolha pela licenciatura:

Licenciatura porque eu não me imaginaria fazendo qualquer outra coisa na minha vida. Não me imaginaria em trabalhos de empresas e outras coisas, só me imaginei dando aula. E pela paixão pelas Ciências Humanas, sempre gostei de História. Geografia. Eu fui perceber o quanto eu gostava depois, mas também isso me atraiu. Também por nunca imaginar fazer outra coisa. Era também uma questão de área, de pensar na formação, de trabalhar com crianças, trabalhar em sala de aula, acreditando na formação para a melhora da sociedade. Daí eu optei por Geografia, na instituição pública, gratuita, a UFSCar, eu fiquei lá os quatro anos. A minha formação na UFSCar assim, agradeço muito à universidade, aos professores, ao esforço, foi assim estruturando o curso de Geografia, a segunda turma de Geografia, a gente tava bem no começo, muitas lutas para garantir trabalho de campo, para garantir aula, para garantir recursos e atividades e isso ajudou também na minha formação, na questão da luta, para defender essa educação pública, gratuita e de qualidade. Então, acho que foi muito importante, tivemos os probleminhas da formação pedagógica por conta do curso ser novo, não ter professor ou o professor não estar familiarizado com a sala de aula. Tivemos, sim, professores que nunca deram aula em escola pública, então eles também tinham essas dificuldades de trabalhar com a parte pedagógica da geografia e a gente tinha que, às vezes, ir por conta, nós, colegas, estudando juntos para fazer as adaptações curriculares, pra levar o saber universitário para a sala de aula. Mas a geografia da UFSCar ajudou

muito, assim, a minha formação de lá não tenho nada a reclamar, foi uma formação muito boa, em relação à geografia em si, à geografia física, à humana, assim, eu tive uma formação muito boa, uma formação que ajudou muito na sala de aula e a chegar na sala de aula. (Luísa, entrevista, 2016)

A escolha do curso revela uma identificação com a docência antes da identificação pela geografia. A formação oferecida pela UFSCar, na visão da egressa, ajudou em diversos aspectos, como a formação teórica específica e, vivenciando as dificuldades de ser um curso novo, estimulou movimentos de luta e a busca de conteúdos que entendia ser importante, mas que não eram trabalhados na graduação. A articulação entre a o saber teórico e prático sugere uma necessidade da egressa. Embora o curso não tenha oferecido ou estimulado essa articulação, houve um espaço, ainda que informalmente, para que essa discussão pudesse ocorrer.

Mais uma vez, há uma crítica em relação aos professores da universidade que trabalham com a parte pedagógica do curso e que pouco ou nada lecionaram na educação básica. Na concepção da egressa, os professores que trabalham a parte pedagógica do curso poderiam melhorar a prática através da vivência na escola de educação básica.

A egressa explica:

A gente teve esses probleminhas, pela estruturação do curso, por ser novo em relação às práticas pedagógicas, principalmente, a questão da didática em sala de aula da Geografia. A formação da educação, teórica, a gente teve uma formação muito boa. Mas a questão da prática da geografia em sala de aula foi uma grande dificuldade, que alguns professores tentavam também, mas algumas outras matérias deixaram um pouquinho a desejar. A cartografia foi uma matéria que ajudou muito em sala de aula, a gente teve uma formação muito didática, muito voltada para a sala de aula, então foi bem fácil adaptar esses conteúdos. A gente tinha que fazer os mapas, a gente tinha que fazer as cruzadinhas e a gente conseguiu levar isso para a sala de aula também. Então a gente teve algumas dificuldades que a gente conseguiu assim, creio eu, que grande parte da turma conseguiu superar. Da didática, de adaptar conteúdo. A gente também, quando precisava, tinha sempre os professores para contar, os professores nunca negaram nenhuma ajuda, sempre ajudavam com adaptação, às vezes com materiais para gente também, materiais adaptados, inclusive ganhamos até livros didáticos escritos pelos professores. Então, sempre tavam lá para ajudar a gente nessas dificuldades que apareciam no dar aula, quando a gente ia para a sala de aula. (Luísa, entrevista, 2016)

Ferry (1987, *apud* BRZEZINSKI 2008) explica que a formação de professores é mais específica e complexa que outras formações, porque tem um caráter duplo: ao mesmo tempo que precisa ser teórica-acadêmica, é pedagógica. É fundamental que a universidade consiga equilibrar ambas as formações no sentido de haver uma articulação entre elas. O relato da egressa sugere que a formação teórica específica e teórica pedagógica são adequadas, porém, a falta de prática pedagógica e da integração da universidade com a escola diminuem a formação pedagógica, como esclarece:

Então, é claro, uma intervenção acho que ajudaria. Com certeza, melhoraria muito mais, porque acho que a maior dificuldade é o chegar na sala de aula, o chegar, o início em uma escola pública ou numa escola particular, mas a pública traz mais a problemática estrutural, mas o chegar na sala, o que fazer. Porque essa é a grande pergunta de quando a gente chega na sala de aula: “O que que eu faço? ”; “Como eu faço? ”; “O que é pertinente e o que não é? ”. Então, é claro, isso poderia ter sido melhor se essa ponte universidade-escola pública, se ela funcionasse assim melhor, ajudaria muito. Mas acho que também depende de cada pessoa, sempre gera uma dúvida, né? Mas acho que nessa questão do que fazer em sala de aula dava uma grande ajuda, porque a maioria só conhece a sala de aula quando você tá lá a primeira vez dando aula, não sabe, tem muita gente que não sabe nem a dinâmica de uma sala de aula ou nunca estudou em escola pública e só realmente conhece quando começa a dar aula. Então, a universidade poderia dar uma “amortecida”, talvez, nessa chegada. (Luísa, entrevista, 2016)

Dentre os dificultadores do processo formativo docente destacados por Severino (2004) estão a fragilidade epistêmica e a falta de postura investigativa na prática docente, o que resulta em um profissional com uma visão fragmentada do trabalho e, portanto, incapaz de reconhecer a complexidade da docência. Nesse sentido, o cenário descrito no relato acima reproduz esse dificultador, que adiou o desenvolvimento do saber prático para o momento em que a egressa se inseriu na carreira.

A sugestão que Luísa faz ao curso é justamente para que esse dificultador seja superado ou ao menos minimizado:

Sugestão seria mais essa questão de projeto universidade-escola. Porque é importante para a escola estar na universidade. A universidade estar na escola é importante, mas a escola participar dessa vida universitária também, para gente mostrar para os alunos que eles podem (entrar na universidade). É importante essa ponte, esses projetos, para ligar mesmo a licenciatura. Porque a licenciatura é dar aula. Se a gente fica só discutindo a educação com teóricos que nunca deram aula, é complexo isso. Acho que estar em sala de aula, a vivência do espaço escolar é necessária, acho que ajuda, sim, antes de você ter o primeiro contato, então essa é uma sugestão. (Luísa, entrevista, 2016)

Ela ainda complementa sua fala com a seguinte informação:

Acho que o complicado quando a gente fala educação é ler alguns teóricos algumas vezes que nunca pisaram em uma sala de aula. Ler pessoas que, ou falar com pessoas que não sabem o que é a escola, o que é a escola pública, então essa é que é a dificuldade. Acho que a questão de transpor os conteúdos, mas também, levar para universidade, é ter na universidade a discussão sobre o que é ensino público com base nas pessoas que conhecem o ensino público. Mas, assim, acho que muitos professores fizeram o que eles podiam, alguns realmente não tinham contato, mas mesmo assim buscaram estratégias, tentando articular, mas é bem complicado isso, essa questão do ensino público, porque você só vai conhecer estando lá. Eu não posso fazer teorias e teorias sobre o que é lecionar no ensino público se eu nunca pisei numa sala de aula, nunca lecionei numa sala de aula pública, então fica incoerente, fica uma fala incoerente. Mas não sei como está o curso de geografia, sei alguns professores, conheço algumas pessoas que comentam e espero que isso seja levado cada vez mais para a universidade. Não só a escola pública tem que receber a universidade, mas a universidade também tem que receber a escola pública (Luísa, entrevista, 2016)

Para a egressa, um espaço que discuta a complexidade do trabalho docente pode, também, ser articulado na escola, quando o professor iniciante chega:

A escola precisa discutir o que acontece na escola. Principalmente com os professores que estão chegando, para estarem a par do que acontece. E esses horários, essa formação didática, essa formação de sala, a gente só consegue em sala. Ser professor é quando a gente tá na sala de aula, quando a gente tá lá com os alunos, a gente aprende com eles. Mas o espaço pra quem tá chegando, pra tirar as dúvidas, pra conseguir conversar, acho que é fundamental. Não sei como esse espaço se articularia, como seria organizado, mas é importante para quem tá chegando ter um espaço que possa discutir, um espaço que possa compreender melhor as coisas do dar aula: o que fazer, com que postura, pra tirar as dúvidas. Claro que a maioria das coisas a gente aprende estando lá, acertando, errando, lá na sala de aula, todo o dia. (Luísa, entrevista, 2016)

Esse “cuidado” para com o professor iniciante sugerido pela egressa se justifica por ser uma período delicado e complexo na carreira docente com “características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o professor ao longo de sua carreira” (LIMA, 2006, p. 9). A egressa afirma que somente a participação na ATPC não é suficiente para o professor iniciante, como se evidencia no fragmento reproduzido abaixo:

Nas escolas que eu trabalhei, o ATPC era a hora do recado, a hora de falar de aluno, a hora de falar de salas. Alguns dias, algumas vezes, poucas, a gente trabalhou textos formativos ou legislação, o que também é importante para a vida profissional. Mas a maioria das vezes é a hora do recado. Principalmente para quem tá chegando na escola, fica lá com recados que você não sabe, que não consegue entender. É extremamente cansativo, exaustivo e nada importante para a sua formação. Então, o espaço de ATPC hoje, pelo menos na escola que eu estou, ele não é formativo, ele não contribui, às vezes tem umas discussões, mas bem rasas, então, eu acho importante a questão das discussões dentro da escola. (Luísa, entrevista, 2016)

A expectativa da egressa para momentos formativos está em consonância com a concepção de Fullan e Hargreaves (2000), quando destacam que ensinar é muito mais complexo que apenas colecionar habilidades e técnicas e que momentos formativos não podem ser reduzidos a aprendizagem de novas técnicas ou aprimoramento de antigas. É preciso discutir, refletir e trabalhar em conjunto, buscando a formação docente.

Na visão da egressa, o papel formativo da escola para a sua formação docente é muito importante, conforme se verifica na fala reproduzida a seguir:

É na escola que a gente se faz professor, na escola que a gente se torna, não só quando a gente acha que chega lá e acha que é só depositar, aquele ensino bancário, mas não é isso. É estando lá nas relações com os alunos de ensino aprendizagem a gente vai se formando professor, porque até então a gente não... a gente se forma junto com eles, eles se formam e a gente vai se formando enquanto professor, com as dúvidas deles, a gente vai aprendendo junto com eles. Então, não adianta você ficar na universidade discutindo o que é sala de aula sem estar na sala de aula. Acho que era uma grande crítica que a gente fazia na UFSCar era pessoas da minha sala que nunca deram aula, foram dar aula só depois de formados, querer, tentar dizer o que é dar aula, tentar falar, só que não dá pra você falar de uma coisa que não conhece. A sala de aula vai formar a gente como

professor, vai fazer você errar, errar, errar, acertar, às vezes, errar mais um pouquinho. E assim a gente vai se construindo, assim a gente vai se moldando, assim a gente vai aprendendo, aprendendo com eles também. A sala de aula é fundamental, a escola é importante, os espaços com os professores, assim como o espaço com os alunos, são extremamente importantes para formação da carreira docente, porque, sem eles, a gente não seria professor. (Luísa, entrevista, 2016)

Esse relato é a tradução da fala de Guarnieri (2005), quando afirma que o professor vai tornando-se professor à medida que vai articulando os conhecimentos adquiridos na universidade com aqueles desenvolvidos na escola. Para a egressa, somente quando há a articulação entre teoria e prática é que se tem desenvolvimento de saberes significativos para a formação docente e essa articulação pode ocorrer ainda na formação inicial, com a aproximação entre a universidade e a escola.

Além de a escola oferecer a possibilidade de desenvolver os saberes práticos, é importante que também ofereça condições adequadas para o trabalho docente (COÊLHO, 1996; FULLAN; HARGREAVES, 2000; SEVERINO, 2004; PARO, 2011), sejam elas de aspectos pedagógico, estrutural, emocional ou outros, pois algumas dificuldades que os professores enfrentam podem ser minimizadas pela própria escola:

Com a gestão da escola que estou atualmente, que é uma gestão que é voltada para o SARESP, por conta do bônus, então tem várias proibições, sempre tem que ter aula, aula, prova, acho que dificulta isso. Então, eu acho que a resistência da gestão em mesmo inovar, acreditar que aula é só aquilo que você passa algo na lousa e os alunos copiam, que muitos deles acreditam que aula é isso. Não é aula quando a gente faz um debate, não é aula quando a gente tá sentado no chão no pátio falando de outra coisa. Aula é quando eu copio, aula é quando tem alguma coisa na lousa. Hoje eu escutei:

“Ah não tem aula, porque não tem coisa na lousa”. Acho que essas coisas da direção inclusive influenciam os alunos e dificultam muito na sala de aula, porque você tem várias ideias que são negadas. Você fica restrito ao espaço da sua sala, no máximo, o espaço da escola. Mas é uma coisa pontual, eu tenho que fazer, não vou ter auxílio de outros professores, é bem complicado isso. Você querer ensinar de uma outra forma, ensinar uma outra geografia, uma outra compreensão de mundo e você não consegue. Claro que isso não me impede de fazer algumas coisas. Se eu preciso fazer, eu vou lá e fecho a porta e arrango a sala do meu jeito e faço. Mas muitas coisas que eu gostaria de fazer, como trabalho de campo é praticamente impossível. Se eu quiser, eu vou ter que pegar aluno, eu vou ter que levar de ônibus, assim como a gente já fez, ter que levar de ônibus por conta própria, por nossa conta e risco a segurança deles, porque da escola a gente não vai ter essa ajuda. A escola não vai ajudar em nada e isso são palavras da própria direção, lava as próprias mãos se a gente quiser fazer algo de diferente. E isso dificulta muito, porque você cai naquele ensino padrão, fica restrito aquele material, aquele tipo de aula que não é legal, não chama mais a atenção deles, não adianta. (Luísa, entrevista, 2016)

Algumas condições de trabalho são mais difíceis de serem superadas, porém, as dificuldades citadas pela egressa podem ser minimizadas por meio da criação de um espaço dialógico na escola, principalmente entre a equipe gestora e o professor iniciante. A estratégia utilizada pela egressa para superar essas dificuldades criadas pela própria escola é de transpor seu



conhecimento teórico e prático, pois ela julga ser a prática escolar inadequada e inflexível, porém, ela pode não ser capaz de reconhecer limitações da sua própria prática. Além disso, não desenvolver sua prática em conjunto com outros professores pode leva-la a isolar-se profissionalmente ou ter sua prática limitada por não contar com a ajuda de seus pares (GUARNIERI, 2005).

Quanto ao seu **início de carreira**, a egressa começou a dar aulas quando ainda era aluna da graduação:

Em 2012, eu saí da oficina do saber como estagiária e fui pro Padilha. Cheguei lá, na hora, não tinha livro didático, eu não tinha nenhum material, tive que chegar na escola, buscar material, descobrir que turma que eu ia dar aula, pegar o currículo do estado pela primeira vez, entender o que aquele currículo diz, o que ele quer que a gente ensine ou não. E tive apoio, tive ajuda de um coordenador do Padilha que sentou comigo, me explicou o funcionamento do diário de classe, o funcionamento da escola, algumas coisinhas básicas que são necessárias e nem todo mundo passa por isso, então ele me deu uma introdução. (Luísa, entrevista, 2016)

O início de carreira da egressa é marcado pelo *choque do real* (HUBERMAN, 1997), pois o encantamento de finalmente ser responsável por uma sala foi reduzido a buscar condições estruturais para que pudesse começar o seu trabalho. As dificuldades de início de carreira persistiram:

Nunca tive grandes dificuldades com indisciplina. Sim, a gente tem alunos que dão problema, mas nunca tive problema grave de indisciplina, nada, nada, nada mesmo. No máximo as ocorrências, mas bem pontuais. Para mim, um problema grande é a infraestrutura, já peguei salas lotadas, já teve de chegar a hora e não ter carteira para aluno, tive que ficar rodando a escola para achar carteira para aluno, não ter giz, não ter papel sulfite, não ter impressão, não ter nenhum material diferenciado que você possa utilizar em sala. Agora, está cada vez pior o sucateamento do ensino público. Hoje em dia, agora, por exemplo na escola, não pode mais usar a impressora, não tem tinta, não tem papel, não tem nada nas escolas. Não é à toa que os alunos pararam, os professores pararam e que todo mundo tentou [referindo-se as ocupações das escolas e greves em 2015]. E não tem, a situação é bem complicada. Acho que a infraestrutura e a questão material são um grande impacto na sala de aula, porque, se você tem esse recurso, às vezes você consegue despertar o interesse, consegue fazer coisas diferentes para a sala de aula. Mas, se você não tem ou o que você tem você tem que tirar do seu bolso, dificulta o seu trabalho docente. (Luísa, entrevista, 2016)

O destaque que pode ser feito desse relato é, mais uma vez, como as condições de trabalho afetam a prática na sala de aula (COÊLHO, 1996; FULLAN; HARGREAVES, 2000; SEVERINO, 2004; PARO, 2011). Diminui-se a prática docente por não oferecer material e recursos com os quais o professor pode trabalhar. No caso da egressa, não são materiais com altas tecnologias ou recursos onerosos, são itens necessários como giz, papel, tinta de impressora, mas que geram situações de estresse para o professor e impedem quaisquer atividades que utilizem outros materiais além do material adotado pela rede, intitulado Caderno do Aluno.

As dificuldades do início podem afetar – e de fato afetam – a **sustentabilidade** da carreira. Pacheco e Flores (1999) destacam que, nos primeiros anos da profissão, se consolida o “repertório de conhecimentos e destrezas” (p.111) que repercutirá por toda carreira docente. Sendo assim, as dificuldades e as limitações vividas no início da carreira podem ter efeitos por toda vida profissional docente.

O acolhimento, que está relacionado à socialização profissional, pode minimizar as situações de estresse, já que o professor iniciante não as enfrenta sozinho. Porém, o acolhimento, por ser caráter humanitário (FULLAN; HARGREAVES, 2000) não é extensivo a toda equipe escolar, algumas escolas podem acolher mais o professor iniciante que outras. No caso dessa egressa, o que se deu foi o seguinte:

Então, esse início no Padilha não foi tão acolhedor por todos. Tem muita resistência dos professores mais velhos, que por ser mais nova, por ser de uma universidade pública, por tá ainda estudando, a gente sofre com esse receio, esse preconceito, às vezes. Assim, eu não tinha experiência e também não tinha o total domínio da matéria, mas eu tava tentando ali e tal. Mas algumas pessoas acolhem muito, tiravam dúvidas, ajudavam com material, me emprestando material, enquanto outras ficaram resistentes. Isso em todas as escolas que eu fui, sempre percebi isso, enquanto alguns acolhem, ajudam como podem sempre tem umas que se mantém afastadas, não tem um acolhimento tão legal. (Luísa, entrevista, 2016)

A falta de acolhimento pode gerar, no professor iniciante, o sentimento de estar “entregue a si próprio” (SILVA, 1991). Isso gera situações nas quais o professor iniciante se sente medido e julgado, o que dificulta seu trabalho.

O acolhimento, embora pareça ser um ganho somente para o professor iniciante, pode ser uma oportunidade de o professor experiente compartilhar suas experiências e, talvez, aprimorar sua prática a partir da troca com o professor iniciante. Fullan e Hargreaves (2000) destacam que os professores mais experientes são subutilizados e, quando se aposentam, aposenta-se, também, a sabedoria deles. Por outro lado, os professores iniciantes também são subutilizados. Apesar de sua energia e idealismo, o conservadorismo que prevalece na maioria das escolas os molda “na direção dos limites mais inferiores do possível” (p. 25) A egressa destaca, ainda, sobre o acolhimento, o seguinte:

A questão do acolhimento de uma pessoa que acaba de sair da universidade pela escola pública é bem complicada. Tem professores que acolhem bem a gente, que dão dicas, que tão lá para ajudar, que tiram as nossas dúvidas, auxiliam dando material enquanto que tem pessoas resistentes. Acho que o acolhimento de uma pessoa que tá ingressando, em qualquer categoria, em qualquer situação, deve ser um acolhimento geral. Não só a direção, não só, também, os professores, mas os funcionários, todos que estão na escola, para integrar mesmo à vida, ao cotidiano escolar. Senão, você se sente deslocado, numa escola que você não é acolhido bem. Então, esse acolhimento, principalmente para quem tá ingressando, é essencial, pra ajudar a ter confiança, pra ajudar na sala de aula. E você saber que você pode contar com as pessoas que estão trabalhando junto com você, que é uma equipe de verdade, o que é difícil em algumas escolas. As pessoas são diferentes,

tem horas que se dá melhor com uma ou com outra, mas acho que a questão de acolher tem que ser a escola inteira. A escola inteira tem que acolher o professor que tá chegando, principalmente aquele que tá chegando na escola pública pela primeira vez e saindo de uma universidade. (Luísa, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000, p. 25) frisam que, quando não há acolhimento, “quaisquer coisas importantes que determinados professores façam ou possam fazer passam despercebidas e quaisquer coisas ruins que façam não são corrigidas.” Portanto, quando a escola, como um todo, acolhe o professor iniciante, espera-se que a aprendizagem desse professor seja muito mais intensa, que ele desenvolva saberes em conjunto com a equipe escolar, a fim de construir o seu próprio perfil docente.

Um outro ponto a ser destacado a partir do discurso acima é o sentimento de pertencimento (HALL, 2015), é sentir-se parte integrante do grupo e poder recorrer ao grupo quando precisar. No caso de um professor iniciante, pertencer ao grupo pode determinar a sua permanência na profissão, visto que não precisaria enfrentar as situações complexas sozinho.

Porém, para Luísa, as dificuldades, ainda que sejam reconhecidas, não são suficientes para fazê-la questionar sobre sua carreira:

A carreira docente nunca me passou pela cabeça largar, largar tudo, sumir, desistir dela. Sim, a escola que eu tô me deixa totalmente infeliz, tem muitas coisas que eu não concordo, porque é uma escola contra a saída de campo, contra projetos fora da aula. Pra conseguir fazer uma festa junina, nas três últimas aulas, a gente teve que enfrentar toda uma resistência interna, gente falando que não ia dar certo, gente colocando pra baixo mesmo. Apesar disso tudo que eu passo nessa escola, dessas dificuldades com a direção, dessa escola que eu estou atualmente, eu nunca me questioneei. Porque eu não me imagino fazendo nada. Se eu não estou na escola, eu não sei como ganhar a vida, como... Não sei o que fazer para trabalhar, porque sempre fiz isso, nunca trabalhei com nada diferente. Desde que eu entrei lá na UFSCar, eu trabalhei como monitora de disciplina. Depois, eu fui para a oficina de saber e, depois, para a escola. Então, não sei nem o que fazer fora da escola, fora da sala de aula. (Luísa, entrevista, 2016)

Loureiro (1997) afirma que a escola tem um forte poder atrativo para os professores. Apesar das dificuldades, a identificação com a docência pode fazer com que o professor, principalmente o iniciante, suporte as dificuldades da profissão por entender que, apesar delas, há a satisfação de se fazer um trabalho com o qual há uma identificação.

Luísa destacou que uma marca negativa em sua carreira foi a chegada nas salas dos professores:

O que me marcou foi a chegada na sala dos professores, como professora, como docente, o quanto é assustador. Às vezes, porque a gente imagina aquela imagem do professor que a gente teve, o professor legal, o professor divertido e você chega e, às vezes, muitos colegas que carregam muitas visões preconceituosas e, às vezes, compartilham essas visões com os alunos, o que me deixa ainda mais irritada. Mas chegar na sala dos professores e ver quantos professores são resistentes a mudanças, muitos preconceituosos, deixam claro visões preconceituosas e a resistência no debate com os

professores. Você não consegue, às vezes, conversar, debater. Eles questionam sempre a idade, eu acho isso bem complicado. Assim também como o desinteresse de alguns alunos, que é gigantesco. Principalmente, na escola que eu tô, que não oferece nada de diferenciado. É difícil, é ainda mais difícil você conseguir motivar em uma escola que você não tem nada de diferente a não ser o livro didático. (Luísa, entrevista, 2016)

A sala dos professores revela-se como um elemento catalizador para o professor iniciante, podendo ser estimulante ou desestimulante. A sala dos professores, com características próprias que diferem de escola para escola, acaba sendo o único espaço em que os docentes se encontram. Nesses encontros há a maior expressão do profissional com o pessoal e, para um professor iniciante, que muitas vezes só tem a visão da docência a partir das horas acumuladas como aluno, pode ser um choque. O professor iniciante pode se reconhecer dentro da cultura escolar ou se afastar dela.

Se a marca negativa se dá pelo comportamento dos seus pares, para egressa, o comportamento dos alunos é uma marca positiva em sua carreira:

Por outro lado, tive alunos fantásticos, tenho alunos fantásticos, aluno que compreendem uma geografia diferente. Mas a questão do ensinar com o que você tem ali na sala de aula, limitado, é uma das coisas que mais marcou toda a trajetória, indisciplina, problema com a sala, isso não marca, porque, sei lá, muda o ano você esquece que aquela sala foi problemática. Mas acho que trabalhar todos os dias com pessoas que não são abertas a mudança, que são resistentes, grosseiras, acho que é umas das coisas que mais marca negativamente. Mas, também, positivamente, vê como a escola pública ainda... perceber a presença dos alunos, a luta dos alunos, a defesa da educação também é uma coisa que me marca. Tive, em várias escolas, alunos defendendo essa educação. Alunos assim... incríveis. (Luísa, entrevista, 2016)

A relação com os alunos e os desdobramentos dessa relação marcam a carreira do professor, pois é nessa esfera que se desenrola o trabalho docente. As situações com os alunos passam a ter mais importância e significado que as dificuldades e as más condições de trabalho.

Sobre isso, a egressa se coloca da seguinte forma:

Então o que me mantém na carreira, apesar dos percalços, apesar dos problemas, apesar da infraestrutura, apesar do governo do PSDB (risos), apesar de todo o sucateamento da educação, é a possibilidade da educação na questão revolucionária. Quando eu entrei, quando eu pensei em licenciatura, eu achava que eu sozinha mudava o mundo e “Eu sou professora, eu mudo todo mundo. Não!” A gente precisa de uma união, de uma união política, uma união. E ser professor, claro, não é ser professor tipo: “Sou professor e me eximo de fazer qualquer outra coisa” Você também tem que ter atuação política fora da escola. Mas o que me mantém na educação é essa questão da educação ser a base, da educação ser importante, da educação estar na luta também. Então, acreditar numa educação pública, gratuita e de qualidade me faz continuar na educação pública e batalhar juntos, não só professores, mas alunos e sociedade, para a gente alcançar isso. É o que me mantém. Claro, temos dificuldades com salários, a gente tem que, às vezes, arranjar outras formas de ganhar dinheiro, fazer umas coisinhas aqui, outras ali, mas eu não me imagino sem trabalhar na educação ou dando aula, ou no cursinho, ou na faculdade, não consigo me imaginar não dando aula. (Luísa, entrevista, 2016)

Fullan e Hargreaves (2000), ao discutir os aspectos que mantêm os professores na carreira, não preveem a face revolucionária da educação e a vontade do professor de ser parte ocupante desse movimento de luta. Porém, Imbernón (2011) destaca a educação como meio de luta e a necessidade de formar professores para essas novas tarefas da educação.

Um outro elemento a ser destacado é o reconhecimento, por parte da egressa, de que foi necessário mudar seus valores ao enfrentar a nova situação profissional. Esse elemento está relacionado à construção da **identidade profissional**. Ao perceber que sua concepção de educação não correspondia à realidade na qual se inseriu, novos elementos identitários passaram a florescer na egressa. A construção da identidade profissional é relatada por Luísa:

Acho que quando eu comecei, primeiro eu comecei, eu tava com 18, 19 anos, eu tava com a idade dos meus alunos praticamente, então você chega na escola pública, você não sabe o que fala, você não sabe como se posicionar, como tratar, você chega inexperiente, claro, sem a prática, sem o domínio total do conteúdo, você ainda fica com aquelas “colinhas”, algumas perguntas ainda te deixam sem saber o que responder: “Ah eu pesquiso depois.” E conforme você tá em sala de aula, conforme você vai trabalhando, atuando na escola, contribui para um amadurecimento profissional, também pessoal, porque você se põe de uma forma diferente, você trata o aluno de uma forma diferente. Compreender as relações de aluno-professor quando você chega você fala: “Ah eu entendo, tenho a idade deles, eu sei me posicionar sem ser opositora.” E você acaba sendo, acaba reproduzindo tudo que você diz ser contra. E, conforme você vai amadurecendo, você começa a entender as relações, entender o tratamento com o aluno, com o saber do educando, você começa a respeitar esse saber. Acho que a gente vai amadurecendo na prática docente. Acho que minha aula, quando eu comecei, com certeza, era uma aula fraca a questão do conteúdo ou mesmo o tratamento com os alunos. Isso tudo vai amadurecendo a partir das tentativas e erros, você vai tentando e vai errando, vai acertando e vai utilizando isso para melhorar a sua prática, pelo menos eu vou, tem gente que fica na mesma. Mas eu procuro sempre melhorar minhas relações com os alunos, melhorar as aulas, tento, não deu certo? Deixo pra lá. Tento, acertei, vou fazendo isso até parar de dar certo. E assim, a gente vai se construindo, vai construindo a nossa prática docente e construindo a gente como ser humano também, porque a gente fala em dar aula e acha que a gente tá construindo aluno, ninguém tá construindo ninguém. Posso dizer que eu mudei, me desconstruí, me construí e que isso tem que perpetuar, não pode parar. (Luísa, entrevista, 2016)

Os acontecimentos da sala de aula influenciam o desenvolvimento da identidade profissional. A partir de acertos e erros, de construções e desconstruções, a egressa reconhece que foi amadurecendo profissionalmente, tendo um direcionamento ao perfil profissional, à formação de uma identidade profissional. Para a egressa, a escola tem um papel fundamental na construção de uma identidade:

A escola contribui com o próprio cotidiano escolar, com os alunos. Alguns professores contribuem para essa construção, então, acho que, sem dar aula, sem estar na escola, não tem como você passar por todo esse processo de construção, desconstrução. Então, a escola, acho que desde a questão estrutural, dos problemas, de tudo, auxilia a gente na prática, no amadurecimento profissional... é extremamente importante. (Luísa, entrevista, 2016)

A escola, ao se reconhecer como um ambiente no qual o professor pode construir sua identidade profissional e modificá-la, pode oferecer ajuda durante esse processo de construção e desconstrução, não somente pelo ambiente, mas sobretudo pela criação de espaços dialógicos, nos quais exista a possibilidade de compreender o que a comunidade escolar espera do professor e auxiliá-lo a alcançar tal expectativa.

A egressa relata, ainda que de forma um pouco comedida, a diferença entre as expectativas da equipe escolar e as dela:

Existem dificuldades pela resistência que as pessoas têm da geografia, não consigo mensurar se é mais ou menos, porque também a turma tem muita resistência de matemática, física, mas, com a geografia, as pessoas ainda estão acostumadas com a ideia da geografia física, quantitativa, empírica. E daí, quando você fala que a geografia não é decorar mapas, decorar capitais, e você precisa de reflexão, de pensamentos, de debates. Algumas pessoas, às vezes também, ficam confusas: “mas a geografia que eu vi desde a primeira série é a geografia que eu tenho que decorar as capitais”. Então essa é a maior resistência na geografia, muita gente fala que não gosta de geografia e eu sempre pergunto: “Mas de qual geografia você está falando? Porque a minha geografia, a geografia que eu conheço, que eu estudei, a geografia que eu gosto, não é a geografia da decoreba. É geografia de compreender o meio, compreender as relações e compreender as relações entre os seres humanos e o meio que a gente vive.” Isso é geografia, não decorar coisas por causa de uma prova, claro, precisa conhecer o espaço que a gente vive, mas conhecer o espaço não quer dizer decorar o espaço. (Luísa, entrevista, 2016)

A egressa sugere, nessa resistência, que precisa enfrentar que há uma discordância entre as expectativas da escola e dos alunos e a sua própria expectativa, indicando que há uma diferença de identidades: a *identidade para outrem*, que é a geografia “da decoreba”, e a *identidade para si*, que é a geografia de debates e de discussão para a compreensão do mundo (DUBAR, 2009). No entanto, não há indícios que a egressa enfrente uma crise de identidade, pois em sua concepção só há uma resistência das outras pessoas.

Por outro lado, a identidade também é afetada pela socialização profissional e o sentimento de “pertencimento” ao grupo (HALL, 2015), o que não pode ser aferido a partir da entrevista. A egressa deixa claro que não foi acolhida nas escolas nas quais trabalhou e, mesmo reconhecendo que obteve ajuda, não há indícios de que se sinta parte dos grupos escolares, como revela ao relatar a incompatibilidade de valores e ideias.

Para finalizar, a egressa, voluntariamente, resumiu sua fala da seguinte forma:

Acho que é isso, que eu gosto de dar aula, que eu amo geografia, não me imagino fazendo outra coisa. Sim, às vezes parece que a gente tá com uma visão, é perfeita, “tudo vai dar certo”. Claro, tem todos os problemas diários, indisciplina, infraestrutura, enfim. Esses dias tive que dar aula no escuro, sabe, a escola não liberou as crianças, peguei o celular: “vamos falar de rotação e translação”. A gente tem sempre que ficar dando um jeitinho para as coisas na escola. Mas, apesar de todas as dificuldades, eu ainda estou nela. Eu acredito na educação, ainda acho que a gente pode e o ano passado, esse ano, dar vários exemplos dessa luta importante dos secundaristas, de como a educação pode mudar

muita coisa, então, tô lá, às vezes não tão firme, não tão forte, mas a gente continua lá. (Luísa, entrevista.2016)

É apesar das dificuldades e se apegando ao sentimento de esperança que Luísa vai se constituindo professora.

#### 4.6 Aproximações e distanciamentos das licenciaturas

A partir das entrevistas, pode-se depreender alguns elementos que são comuns nas falas dos egressos, assim como suas especificidades. Utilizam-se os mesmos itens de análise das entrevistas: a formação docente (formação inicial e continuada); o início de carreira e a sustentabilidade dela e a identidade profissional.

A **formação docente** dos egressos é o item em que os discursos dos egressos mais se aproximam. Os egressos afirmam, respeitando o tempo pessoal de cada um, que a identificação com a docência aconteceu até o final da formação inicial. Em alguns casos, ela surgiu antes da escolha do curso, em outros, a partir das experiências vividas dentro da universidade, como, por exemplo, ser bolsista do PIBID. Isso sugere que os cursos podem explorar mais essa identificação, a fim de oferecer uma formação mais próxima com a docência.

Os egressos avaliam o curso como bom, no sentido de se sentirem preparados ao ingressar na profissão. Porém, criticam dois pontos: a falta de articulação entre teoria e prática e a falta de intervenções práticas. Os egressos não consideram que as disciplinas específicas e pedagógicas se articularam efetivamente. Alguns relatam tímidas tentativas de algumas disciplinas, mas que acabaram produzindo pouco ou nenhum efeito na formação docente dos egressos. Já a intervenção prática apresenta-se como uma oportunidade de aproximar a universidade da escola a fim de oferecer os alunos de graduação uma visão mais próxima da realidade escolar.

Outra crítica feita por alguns egressos foi sobre a formação inicial ser feita por professores da universidade que desconhecem a escola básica e com base em discussão de teóricos que não estão dentro de sala de aula. Eles afirmam que essa condição resulta em uma formação sem a visão real do trabalho docente (SEVERINO, 2004).

Os egressos sugerem aos cursos proporcionar aos alunos uma maior vivência dentro do espaço escolar, pois assumem que é dentro do espaço escolar que os saberes práticos são desenvolvidos ou, como afirma Guarnieri (2005), é no exercício da profissão, a partir da articulação teórico-prática, que o recém-chegado vai tornando-se professor. Além disso, alguns egressos também sugerem a abolição do estágio da maneira como ele é feito, pois do jeito que

está “não funciona”. Sugerem que o estágio comece antes da metade do curso para que o aluno de graduação tenha contato com a profissão antes de se formar e, assim, não desista da docência.

O estágio obrigatório acaba sendo vivenciado como cumprimento de um requisito da grade curricular, algumas vezes, sendo “realizado” apenas no papel, com o professor assinando as horas. Também há situações em que o egresso já ministrava aulas e acabava assinando 50% das horas. Apesar do estágio ser o momento que o egresso vai para à escola, da maneira como foi desenvolvido, não foi significativo para a formação docente.

Já a formação continuada promovida pela escola, para os egressos, não é vista como relevante, pois não envolve o professor iniciante. Os egressos afirmam sentir-se perdidos ao participar de momentos como o ATPC, pois não há contextualização, principalmente para os recém-chegados. Há, igualmente, a diferença de valores e ideais de quem acabou de sair da universidade com a cultura escolar já estabelecida.

Porém, os egressos destacam que a escola tem muito a oferecer ao professor a partir da própria realidade escolar, mas que o professor iniciante merecia um espaço ou alguns momentos formativos específicos para que pudesse tirar dúvidas e refletir sobre as primeiras experiências práticas. A escola poderia ter, na visão dos egressos, a “sensibilidade” de acompanhar o professor iniciante nos primeiros anos da docência.

Os egressos destacam que o papel formativo da escola para a formação docente é fundamental e insubstituível. Os conhecimentos desenvolvidos a partir da escola não são aprendidos em nenhum outro lugar. Muitas vezes são construídos de maneira autônoma pelo professor iniciante, já que nem sempre encontra ajuda dentro do espaço escolar.

As formações que os egressos destacam como mais relevantes são aquelas que partem de suas próprias necessidades: mestrado e cursos de especialização. Esses momentos formativos permitem ao egresso buscar formas de minimizar algumas dificuldades que encontram assim que se inserem na profissão. Alguns egressos não se sentem estimulados pela escola para buscar formações fora do espaço escolar.

Quanto ao **início de carreira**, os egressos afirmam que foi difícil. Alguns vivenciaram o choque do real (HUBERMAN, 1997) mais intensamente que outros. A maior dificuldade origina-se da distância do ambiente universitário com o escolar, pois, ainda que se sintam seguros quanto ao conhecimento específico, não possuem o conhecimento prático. Os egressos afirmam que se constituem como professor através de tentativas e erros.

Ademais, as condições do trabalho docente têm um grande impacto no início da carreira dos egressos. Em alguns casos, as dificuldades, principalmente estruturais, limitam o trabalho docente e causam situações de estresse para o professor iniciante, potencializando o choque do



real. Salas lotadas, poucos recursos materiais, salas que exigentes pedagogicamente e dificuldades com a equipe gestora são algumas situações vividas pelos egressos.

O acolhimento e a socialização profissional são vividos de maneira bem pessoal por cada egresso. Alguns reconhecem que foram acolhidos em algumas escolas, outros afirmam que esse acolhimento foi, apenas, troca de palavras simpáticas na chegada do egresso à escola e outros afirmam que não foram acolhidos. A socialização profissional também pode ser afetada pela questão pessoal. Alguns egressos se identificaram com o grupo escolar e tiveram uma melhor socialização enquanto outros não se reconheceram nos valores do grupo e, portanto, se afastaram deste. Outros egressos afirmam, ainda, terem sido acolhidos pelos alunos, na recepção que tiveram deles.

As marcas negativas da carreira dos egressos referem-se às condições de trabalho e à estrutura da escola: salas lotadas, problemas com a equipe gestora e resistência de alguns docentes são alguns exemplos. Já as marcas positivas estão baseadas nas relações com os alunos e no desenrolar dessas relações, uma questão mais afetiva e emocional, de reconhecer que os alunos aprendem apesar das dificuldades ou que conseguem se organizar para reivindicar seus direitos.

Outra questão muito pessoal é sobre o questionamento da carreira: uma egressa afirma nunca ter se questionado; outros dizem que só se questionaram durante a graduação; outros, só a partir do ingresso na profissão e, outros, o tempo todo. Quando isso acontece, os egressos recorrem a amigos, familiares ou alguém dentro da escola.

A sustentabilidade na carreira está bem relacionada à relação com os alunos, o gostar da profissão, a teimosia (de querer provar que as pessoas estavam enganadas sobre a escolha da egressa) e a questão revolucionária da educação, no sentido de ser um movimento de luta. Isso sugere que a questão afetiva da profissão acaba sendo mais significativa que as dificuldades e as más condições de trabalho.

Por fim, o último item de análise é sobre a **identidade profissional**. Os egressos reconhecem que vão construindo a sua identidade ao longo das experiências práticas que vivenciam. O assumir-se como professor é resultado de muitas situações profissionais e pessoais e é feito de forma idiossincrática.

Os egressos afirmam enfrentar o dilema entre a *identidade para outrem* e a *identidade para si* (HALL, 2015), pois as diferenças de expectativas da comunidade escolar e as do próprio egresso causam, em maior ou menor grau, para cada egresso, a crise da identidade. Assim, eles precisam enfrentar situações de estresse e até resistências para que possam se encontrar na sua própria prática.

Alguns egressos aceitam os valores da cultura escolar, na qual se encontram e acabam vivenciando o sentimento de *pertencimento* (HALL, 2015), ou seja, passam a ser parte integrante do grupo. No entanto, outros egressos não se identificam com o grupo escolar e, preferem se afastar dele, o que pode acarretar momentos de solidão e de isolamento profissional.

Os egressos afirmam que uma proximidade da universidade com a escola durante a formação inicial poderia minimizar essa diferença entre as expectativas próprias e da equipe escolar e, portanto, minimizar a crise de identidade. Os egressos também admitem que a escola tem uma contribuição muito grande para a construção de identidade profissional. Em um ambiente estimulante, o professor iniciante pode desenvolver-se mais livremente para buscar a sua identidade profissional. Já quando o ambiente escolar limita, o professor iniciante acaba sendo moldado de acordo com as condições de trabalho.

Os egressos destacam que a escola tem uma grande contribuição para a formação docente, pois os saberes docentes desenvolvidos no ambiente escolar não são aprendidos em nenhum outro lugar. Os egressos também afirmam que a universidade tem um papel de destaque para a formação, tanto a inicial como a continuada. Porém, ambas precisam trabalhar em conjunto, em parceria, pois os elementos que cada uma oferece se complementam para a formação docente. No entanto, atualmente, cabe ao professor iniciante fazer a articulação entre as duas. Ou seja, universidade e escola promovem a formação docente, mas somente se o professor iniciante puder relacionar os conhecimentos teóricos e práticos, se ele atuar como a ponte que liga essas duas instâncias, em vez de considerá-lo como o ponto de origem e o de chegada da formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a constituição profissional dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar *campus* Sorocaba, bem como o papel formativo da universidade e da escola para tal movimento. Para alcançar esse objetivo, foram analisados questionários, entrevistas e os documentos que dão suporte aos cursos.

Os dados revelam que é alto o número de egressos que não se inserem na carreira docente e, além disso, muitos dos que se inserem não desejam se manter na docência, pois enfrentam desestímulo da família, amigos e de alguns professores da universidade e da escola além das dificuldades oriundas da prática e as más condições de trabalho.

A visão dos egressos que não se inseriram na carreira revela que a docência ainda se apresenta como uma alternativa profissional, caso outros planos não deem certo. Isso sugere que não é somente papel da escola atrair e manter profissionais, mas que a universidade também tem um papel fundamental em oferecer uma visão real do trabalho docente e, para isso, é necessário que se desenvolva parcerias entre universidade e escola.

A integração universidade-escola é um destaque feito recorrentemente pelos egressos, que afirmam que a formação inicial poderia ser mais significativa se a escola tivesse participado mais, principalmente, em termos práticos. O início de carreira teria sido menos conflituoso, já que algumas dificuldades são resultantes da distância do ambiente universitário e escolar, levando ao choque do real (HUBERMAN, 1997). Os egressos sugerem iniciativas que visem à proximidade da universidade na formação continuada, por meio de viabilização de espaços dialógicos entre universidade e escola, pois essas instituições oferecem saberes distintos, que se complementam.

Os egressos afirmam que se sentem seguros em relação ao conteúdo específico, porém o saber pedagógico é aprendido apenas quando se inserem na escola e é desenvolvido, principalmente, na base de tentativa e erro. A articulação teoria e prática só se efetiva à medida que o próprio professor, já na escola, vai desenvolvendo-a. Os egressos destacam que não há articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas na formação inicial, apesar de haver tímidas tentativas de alguns professores. Embora a articulação entre teoria e prática esteja prevista nos projetos político-pedagógicos do curso, ela não acontece de fato.

Existe uma grande identificação com a docência entre os egressos, indicando que a escolha do curso, em muitos casos, é feita conscientemente. A universidade pode explorar esse elemento, oferecendo espaços de discussão e reflexão sobre o trabalho docente e tentando aproximar-se cada vez mais da escola, a fim de formar profissionais com uma concepção de educação condizente com a realidade escolar.

A formação inicial oferecida aos egressos pela UFSCar recebeu a avaliação de “boa”, com elementos que contribuem para a prática docente. Porém, as disciplinas pedagógicas podem ser melhoradas de acordo com os egressos, discutindo práticas e situações da realidade escolar e com possibilidade de inserir o aluno de graduação além de momentos como o estágio e o PIBID. Outra crítica que os egressos fazem é da existência de professores que desestimulam os alunos em relação à docência; professores que não compreendem a especificidade e complexidade do conteúdo pedagógico e professores que discutem educação sem nunca ter passado por uma sala de aula de educação básica como docentes. Para os egressos, esses fatores impactam a prática do docente bem como o desenvolvimento profissional do aluno de graduação.

Quanto ao estágio obrigatório, para os egressos, ele não se apresenta como funcional, já que há a possibilidade de que só aconteça no papel, com o professor da escola assinando as horas necessárias. Isso indica que, em algumas escolas, não há compreensão do estágio. Já a universidade poderia estabelecer parcerias para assegurar que o estágio aconteça de fato e, assim, talvez ele possa ser mais significativo para a formação docente.

Ainda que afirmem ter segurança quanto o conteúdo específico, os egressos enfrentam um início de carreira difícil, intensamente marcado pelo choque do real (HUBERMAN, 1997), muito afetado pelas condições de trabalho (salas lotadas, dificuldades com a equipe gestora, salas exigentes pedagogicamente, são alguns exemplos) e de profundo desgaste emocional. As estratégias para a superação dessas dificuldades iniciais incluem: auxílio de família e de amigos, aceitação acrítica da cultura escolar, afastamento da cultura escolar e isolamento profissional.

Alguns egressos relatam terem sido bem recebidos na escola, mas que sentem que são indiferentes para o ambiente escolar, que não tem diferença se estão lá ou não, já que não encontram espaços para tirar as dúvidas, precisam perguntar para outros professores ou para equipe gestora sobre tarefas básicas do trabalho docente. Os egressos sugerem que a escola deveria ter um espaço reservado para que os professores iniciantes pudessem tirar dúvidas e refletir sobre as primeiras experiências práticas. Reconhecem que tal espaço seria criado por uma questão de sensibilidade para com o professor iniciante, seria um lado humano na formação docente dentro da escola.

Por outro lado, revelam que os momentos formativos oferecidos pela escola não são relevantes por serem descontextualizados da inserção na docência. O professor iniciante tem outras necessidades e outras demandas e, para os egressos, a formação continuada mais significativa é aquela mais específica, como mestrado ou doutorado e cursos de especialização. Os egressos afirmam aprender mais no dia a dia escolar que em momentos como o ATPC, sugerindo que a escola deveria repensar tais formações para os professores iniciantes.

Os egressos reconhecem o papel formativo da escola como fundamental para com a formação docente, pois a formação oferecida pela escola é resultante da própria realidade escolar. A formação docente experienciada na escola vem de momentos informais e situações que ocorrem dentro da sala de aula. Para os egressos, o professor iniciante vai tornando-se professor dentro da sala de aula.

A sustentabilidade da carreira, para os egressos, é uma questão muito mais afetiva e emocional do que racional. Encontrar-se como educador e nas relações com os alunos são fortes atrativos para que os professores iniciantes se mantenham na carreira. Esses elementos superam quaisquer dificuldades que o professor possa enfrentar.

O acolhimento e a socialização profissional são indicados pelos egressos como facilitadores no processo de inserção docente e constituição profissional, pois sentem-se mais seguros quando podem contar com a ajuda do grupo. Porém, indicam que, em alguns casos, a resistência e o desestímulo do grupo são tão grandes que o professor iniciante prefere trilhar o seu caminho profissional sozinho. Nesse sentido, há escolas que muito ajudam e escolas que nada ajudam o professor iniciante.

Outro dilema enfrentado pelos egressos é a crise de identidade (HALL, 2015), que são situações de estresse e ansiedade por conta das diferenças de expectativas do próprio professor e da equipe escolar. Quando a *identidade para si* não corresponde à *identidade para outrem* (DUBAR, 2009) pode ocasionar tais situações. A cultura escolar e a vivência do professor tendem a definir ambas as identidades, que, frequentemente, são incompatíveis. Também, é possível que o professor iniciante tenha identidades, no plural, para diferentes contextos, para poder sobreviver aos primeiros anos da profissão.

Essas situações e as dificuldades do início de carreira podem ser minimizadas pela participação da universidade e da escola na constituição profissional docente. Ambas possuem um papel fundamental para a formação docente, possuem diferentes elementos formativos, que são complementares. O nó frugal dessa complexa rede de constituição profissional é tanto a universidade como a escola reconhecerem o seu papel formativo para com a formação docente. Ambas formadoras. Ambas aprendentes.

A base teórica que deu suporte a essa pesquisa ainda carece de outras pesquisas. A formação docente, inicial e continuada, o início de carreira, a sustentabilidade dela e a identidade profissional são temas complexos e que nem sempre estão articulados, principalmente quando se discute a constituição profissional do professor iniciante. A articulação universidade e escola, tão destacada por esta pesquisa, pode ser uma tentativa de minimizar algumas dificuldades de início

de carreira. É necessário pensar como esse espaço se organizaria, para não acabar sendo descaracterizado.

Aqui, peço licença para falar de mim, de como venho me constituindo e construindo a minha identidade profissional. O movimento de realizar esta pesquisa trouxe-me um sentimento de acalanto. Reconheci-me em muitos discursos, mas também me perdi em outras falas, refleti sobre situações experienciadas por mim e ressignifiquei tantas outras. Acreditava, ingenuamente, ao iniciar esta pesquisa, que poderia, compreendendo o que tinha vivido até então, traçar os meus próximos passos dentro da minha constituição profissional. Não poderia estar mais enganada. Não consegui prever meus próximos passos e, talvez, nem queira mais prevê-los, pois compreendi elementos da constituição profissional que até então eram desconhecidos por mim.

Confesso, um pouco envergonhada, que tinha uma visão muito irreal da formação docente, pois culpabilizava a escola por diversos momentos em que eu não me reconhecia como professora e por momentos que reproduzia atitudes que eu repudiava. Mas não era a escola. E não foi a universidade. Dentro da minha inocência, desconhecia a complexidade do trabalho docente, desconhecia também vários conceitos discutidos nesta pesquisa. Além disso, não atribuía à escola nenhum papel formativo e nenhuma contribuição para a minha formação.

A maior contribuição desta pesquisa para minha formação foi a ressignificação do papel da escola para a minha constituição profissional. Não questionava a formação que eu recebi da UFSCar, mas criticava duramente a formação que a escola me proporcionava. O discurso dos egressos me possibilitou desconstruir a visão que tinha da escola e construir uma outra versão do espaço escolar, uma que contribui efetivamente para a formação docente. E, nessas construções e desconstruções, vou constituindo-me profissionalmente...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. vol.42, n.145, p.112-129, 2012.

ANFOPE. Documento final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 07 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300008>.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BELO HORIZONTE. **PAPMEM**. Disponível em: [www.mat.ufmg.br/site/extensao/papmem/](http://www.mat.ufmg.br/site/extensao/papmem/) Acesso em abr/2017

BINZER, I. V. **Os meus romanos. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. 3ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96)

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO **Resolução CNE/CES 7**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Mar/2002

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 9**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Mar/2002

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 14**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Mar/2002

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 3**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Fev/2003

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 8**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Mar/2002.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Out/2001.

\_\_\_\_\_. **Site do MEC**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Vários acessos.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc. , Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora, 1982

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora LDA, 1997.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V; SILVA JUNIOR, C. A. S. (Org). **Formação do educador**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Vol. 1, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Portugal: Porto Editora, 2005.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários   prática educativa**. 3<sup>a</sup> edi o. São Paulo. Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_, P. **A Educa o na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa em educa o: questões e desafios**. Vertentes, São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007. p. 28-37.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organiza o aprendente (buscando uma educa o de qualidade)**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007 [s/n] Tese (doutorado em Educa o Matemática) – UNICAMP, Campinas, 2007.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Forma o e professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

GROPPO, L.A; MARTINS, M. F. **Introdu o   Pesquisa em Educa o**. Campinas/Americana – SP, p. 20 – 30, 2006.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2<sup>a</sup> edi o. Campinas: Autores Associados, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12<sup>a</sup> edi o. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARGREAVES, A.; FINK. D. **Liderança Sustentável. Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.



HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional (formar-se para a mudança e a incerteza)**. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014

LIMA, E. F. **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora LDA, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MACHADO, L. M; MAIA, G. Z. A; LABEGALINI, A. C. F. B. **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2007

NASCIMENTO, F. “Antes e depois da Rosângela” Reflexões sobre as mudanças ocorridas na prática educativa de um professor de Ciências. **Revista Ciranda da Ciência** nº 06, p. 16-31, 1999

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo. Cortez, 2011

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dec. 1999.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade profissional. P.15-34. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo, Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3ª edição. São Paulo. Cortez, 2002

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico do curso de Biologia integral.** UFSCar, São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do curso de Biologia noturno.** UFSCar, São Carlos, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do curso de Física.** UFSCar, São Carlos, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia.** UFSCar, São Carlos, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática.** UFSCar, São Carlos, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do curso de Química.** UFSCar, São Carlos, 2009e.

\_\_\_\_\_. **Perfil do profissional a ser formado na UFSCar.** UFSCar: São Carlos, 2001

\_\_\_\_\_. **Site da UFSCar.** Disponível em: [www.ufscar.br](http://www.ufscar.br). Vários acessos.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: **Formação do educador.** BICUDO, M. A. V; SILVA JUNIOR, C. A. S. (Org). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Vol. 1, 1996.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. IN: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora LDA, 1997.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** jan./fev./mar./abr., n. 13, p. 138, 2000.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

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

## APÊNDICE A



Universidade Federal de São Carlos  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Campus de Sorocaba  
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga  
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP – Brasil / E-mail: [ppgedsorocaba@ufscar.br](mailto:ppgedsorocaba@ufscar.br)



**CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas / UFSCar Sorocaba**

### Questionário com os egressos das licenciaturas da UFSCar – Sorocaba

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre professores iniciantes formados pela UFSCar e como o ambiente escolar contribui para a formação desse profissional. A intenção deste questionário é traçar um panorama do perfil profissional dos egressos.

Todos os dados serão utilizados única e exclusivamente para a pesquisa sem qualquer exposição indevida e com a garantia do anonimato. A pesquisadora se compromete a enviá-lhe, por e-mail, os resultados finais.

Elise Dessotti (Mestranda em Educação/ UFSCar) e-mail: [lidessotti@gmail.com](mailto:lidessotti@gmail.com)

Renata Prenstteter Gama (Orientadora e docente/ UFSCar) e-mail: [rpgama@ufscar.br](mailto:rpgama@ufscar.br)

#### DADOS PESSOAIS Nome:

Curso:

Ano de conclusão do curso:

Profissão atual:

#### PERFIL

1. Quais foram suas motivações para a escolha do curso?

---



---



---

2. Considerando os seguintes itens abaixo, avalie e assinale com **X** a contribuição de cada um deles para sua formação docente:

	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito bom	Excelente
a) Disciplinas específicas					
b) Disciplinas pedagógicas					
c) Práticas como componente curricular					
c) Estágio obrigatório					

3. Descreva a disciplina que considerou mais relevante para a sua formação docente.

---

---

---

---

---

4. Quais eram suas expectativas profissionais ao terminar o seu curso?

---

---

---

---

5. Você se iniciou na carreira docente?

- ( ) Sim, em escola particular.  
( ) Sim, em escola pública.  
( ) Sim, em escola pública e particular.  
( ) Não

**A pergunta abaixo deverá ser respondida somente por aqueles que NÃO se inseriram na carreira docente**

6. Qual o (s) motivo (s) para a sua não inserção na carreira docente?

---

---

---

---

---

---

---

**As perguntas abaixo deverão ser respondidas somente por aqueles que se inseriram na carreira docente.**

7. Quanto tempo de experiência em sala de aula você tem?

- ( ) um ano  
( ) dois a três anos

- ( ) quatro a cinco anos  
 ( ) mais que cinco anos

8. Qual é o seu vínculo empregatício atual?

- ( ) Professor (a) efetivo (a)  
 ( ) Professor (a) substituto (a)/eventual  
 ( ) Professor (a) estável (categoria “O”)

9. Como foi o início da sua carreira docente?

---



---



---



---



---

10. Considerando sua inserção na carreira docente, marque com X quais foram as dificuldades enfrentadas por você, bem como a intensidade delas. Se um item vivenciado não estiver na lista, por gentileza, acrescente-o ao final:

Dificuldade	Muito intensamente	Intensamente	Sutilmente	Muito sutilmente	Não vivido
Indisciplina discente					
Dificuldades de aprendizagem dos (as) alunos(as)					
Desmotivação dos(as) alunos(as)					
Currículo a ser trabalhado/desenvolvido					
Violência escolar					
Falta de recursos e de materiais pedagógicos					

Pais que não acompanham a vida escolar dos(as) filhos(as)					
Cobranças e exigências dos pais					
Jornada de trabalho					
Avaliações externas					
Atividades burocráticas					
Insegurança como professor responsável por uma sala de aula					
Insegurança quanto ao conteúdo específico da disciplina					
Falta de respaldo da equipe gestora					
Desgaste emocional					
Outros: qual(is)?					

### FORMAÇÃO CONTINUADA

11. Marque os momentos de formação continuada vividos por você:

- ( ) ATPC
- ( ) Orientações técnicas
- ( ) Cursos presenciais oferecidos pela escola
- ( ) Cursos a distância oferecidos pela escola
- ( ) Especializações externas (mestrado, doutorado, pós graduação) procurados por você  
Quais? \_\_\_\_\_
- ( ) Participação em grupos de pesquisas
- ( ) Nunca participou de nenhum momento de formação continuada (
- ) Outros . quais?

---

Se você participou de alguma formação continuada, qual considera mais relevante? Por quê?

---

---

---

---

12. Em sua opinião, qual é o papel da escola para a formação e trabalho do professor?

---

---

---

---

---

Muito Obrigada pela sua contribuição!

## APÊNDICE B



Universidade Federal de São Carlos  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Campus de Sorocaba  
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264  
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil  
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “O aprender a ser professor: a escola forma ou deforma o professor iniciante?”

*Você foi selecionado (a) por ser um professor (a) que ingressou na carreira docente e é egresso de uma licenciatura da UFSCar Sorocaba.*

Este estudo busca compreender como se dá o processo de inserção docente dos egressos das licenciaturas da UFSCar Sorocaba e qual o papel formativo que a escola tem diante desse processo. A pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa.

Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

*A sua participação é voluntária, não sendo obrigatória e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Sua participação se dará na **APENAS** na forma de entrevista semiestruturada e análise do questionário respondido previamente por você e os riscos englobam a possibilidade de se expor e ter suas práticas e concepções educativas (res)significadas. Para minimizar os riscos a identidade dos participantes ficará anônima, usando nomes fictícios e todas as suas considerações a respeito da educação e de grupos de estudos será respeitada, onde o pesquisador não exporá suas opiniões*

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada.

Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone de contatos do pesquisador e do Comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “O aprender a ser professor: a escola forma ou deforma o professor iniciante?”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de lê-lo e de esclarecer as minhas dúvidas.



São Carlos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do professor

Elise Dessotti  
Responsável pela pesquisa

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351 9683. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Elise Dessotti – Cel: 15 997510233 Rua: Enrico Violino, 486 Parque Bela Vista – Votorantim SP – CEP 18110-500

## APÊNDICE C



**Universidade Federal de São Carlos**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Campus de Sorocaba**  
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264  
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil



E - mail: ppgedsorocaba@ufscar.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA

Roteiro das entrevistas:

Primeira parte: Formação inicial

- 1) Por que você optou pela licenciatura?
- 2) Como foi o seu curso?
- 3) Como foi a relação de disciplinas específicas e pedagógicas? Teórico-prática? Universidade e escola?
- 4) Como foi o seu estágio?
- 5) Você teve algum momento de prática durante o curso?
- 6) Pensando uma reformulação do curso, qual seria a sua sugestão?

Segunda parte: Início de carreira

- 1) Como foi o seu início de carreira?
- 2) Como você foi recebido na escola? Esse tratamento mudou ao longo do tempo?
- 3) O que te marcou na carreira, positiva e negativamente?
- 4) Quais foram as maiores dificuldades encontradas? Como resolveu?
- 5) Do seu início de carreira até agora, o que mudou?
- 6) Em sua opinião, alguém deveria “ser o responsável” pelo acolhimento do professor iniciante?
- 7) Houve algum momento no qual você questionou a sua carreira? E durante a formação inicial?
- 8) O que te mantém na carreira?

Terceira parte: Formação continuada

- 1) Quais foram os momentos de formação continuada de que você participou? Quem buscou esses momentos?
- 2) Qual é a relevância desses momentos formativos para a sua formação?
- 3) Na sua opinião, como deveria ser a sua formação continuada?
- 4) Para planejar momentos formativos, o que deve ser considerado?
- 5) Qual o papel da escola para a sua formação docente?