

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

PAULA VALÉRIA MOURA JONSSON

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PONTA GROSSA/PR**

**PONTA GROSSA
2017**

PAULA VALÉRIA MOURA JONSSON

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PONTA GROSSA/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA
2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

J81 Jonsson, Paula Valéria Moura
 Prática pedagógica do professor
 iniciante na Rede Municipal de Ensino de
 Ponta Grossa/PR/ Paula Valéria Moura
 Jonsson. Ponta Grossa, 2017.
 158f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Profª Drª Susana Soares
 Tozetto.

 1.Formação de professores. 2.Professor
 iniciante. 3.Prática. I.Tozetto, Susana
 Soares. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
 T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

PAULA VALÉRIA MOURA JONSSON

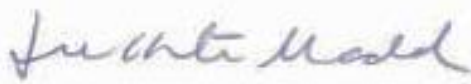
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG


Profª Dra. Joana Paulin Romanowski - PUC/PR


Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG


Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Ponta Grossa, 31 de julho de 2017.

*Ao meu esposo Alexandre, pelo amor, incentivo e apoio,
e aos meus filhos, Alexandre e Heloísa,
amores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto, pela confiança em mim depositada, pela orientação segura e competente, sempre pronta e disposta em me auxiliar, pelo carinho, pela paciência e cuidado necessário durante o processo de pesquisa.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski, à Prof^a. Dr^a. Simone Regina Manosso Cartaxo e à Prof^a. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, por aceitarem o convite para participar da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação, e pela forma humana como conduzem suas práticas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, pela acolhida e incentivo à pesquisa, e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos colegas do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por acolherem minha prática e pelo incentivo constante.

Aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pela companhia agradável e por partilharem seus conhecimentos.

Ao meu esposo Alexandre, companheiro, amigo e grande incentivador, pai amoroso e dedicado, dando atenção especial aos nossos filhos, sem sua ajuda eu não teria conseguido.

Aos meus filhos, Heloísa e Alexandre, amores da minha vida, que aprenderam tantas coisas nesse tempo, ler e andar de bicicleta sem rodinhas, e mesmo sem entender foram pacientes e compreenderam minha ausência.

À minha mãe Vera, por sempre estar ao meu lado e cuidar de forma tão carinhosa dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Ao meu querido pai Bepe (*In memoriam*), meu maior incentivador, aquele que sempre torceu e acreditou no meu potencial.

Aos meus irmãos, que sempre me apoiaram e torceram por mim.

Aos meus familiares e amigos, que sempre me motivaram com palavras de apoio.

A Deus, pelo dom da vida!

"A prática é sempre subestimada e subanalisada, ao passo que, para a compreender, é necessária muita competência teórica, muito mais, paradoxalmente, do que para compreender uma teoria".

(BOURDIEU, 2008 p. 60)

JONSSON, Paula Valéria Moura. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a prática pedagógica do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. A discussão justifica-se devido ao debate sobre o início da docência ter se intensificado nos últimos anos, sendo vista como período importante no desenvolvimento profissional docente. Tem-se como problemática de pesquisa a questão: Como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR? Os objetivos da pesquisa são: a) Analisar quais são os fatores que determinam a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental; b) Identificar quais são as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica no início da carreira; c) Identificar as estratégias teórico-metodológicas que os professores iniciantes utilizam para superar os problemas e dificuldades encontradas na prática pedagógica. Ao longo do processo de pesquisa, foram abordados os seguintes conceitos: professor iniciante e sua inserção profissional (MARCELO 1999; VAILLANT; MARCELO, 2009, 2012; HUBERMAN, 2013); prática pedagógica (GIMENO SACRISTÁN, 1999; VASQUEZ, 2011); clima organizacional e características da escola (BRUNET, 1992; NÓVOA, 1992); a formação inicial do professor iniciante e as relações com a prática pedagógica (BISSOLI DA SILVA, 2006; ROMANOWSKI, 2007; SAVIANI, 2012). Apresentam-se discussões sobre o início da docência que permeiam o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Além disso, o Estágio Supervisionado é contemplado nas discussões (SILVA, 2011), assim como a possibilidade de pesquisa no processo de formação de professores (LÜDKE, 1993, 2001; GASPARIN, 2002; ANDRÉ, 2006) e também o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983, 2009). A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, cujos dados foram obtidos com a aplicação de questionário e com a realização de Grupo de Discussão, a partir de Wivian e Pfaff (2010), Callejo (2001) e Gutiérrez (2001). A investigação foi realizada com 21 professoras da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, lotadas em 18 escolas. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (2011) para a análise e o tratamento dos dados. Os resultados evidenciaram que a prática das professoras iniciantes é determinada pelos saberes construídos na formação inicial e que as dificuldades encontradas em suas práticas estão relacionadas com as interações com os demais professores da escola e com o clima organizacional das instituições. As professoras iniciantes buscam pesquisar, por elas mesmas, os subsídios teórico-metodológicos para superar os óbices encontrados e, assim, efetivam sua prática pedagógica a partir dos pressupostos da formação inicial e por meio da interação com os pares.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor Iniciante. Prática pedagógica.

JONSSON, Paula Valéria Moura. **Pedagogical practice of the beginning teacher of the public elementary education in Ponta Grossa (BRA) city**. 2017. 158f. Dissertation (Master in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, Brazil, 2017.

ABSTRACT

This study aims to discuss the pedagogical practice of the beginnings teachers in the first years of the public elementary education in the city of Ponta Grossa, Paraná (BRA). The research is justified by the discussions about the beginning teachers increased sharply in the last years, seen as an important phase for the development of the teacher's career. The problematic of the research is: How does the pedagogical practice of the beginning teacher in the first years of the public elementary education take place in the city of Ponta Grossa? The research objects were: a) to reveal the factors that determine the practice; b) identify what are the difficulties of beginning teachers finding in their pedagogical practice in first years of teaching; c) identify the theoretical and methodological strategies that beginner teachers use to overcome the problems and difficulties perceived in pedagogical practice. Throughout the research process were discussed the following concepts: beginning teacher and professional insertion (MARCELO 1999; VAILLANT; MARCELO, 2009, 2012; HUBERMAN, 2013); pedagogical practice (GIMENO SACRISTÁN, 1999; VASQUEZ, 2011); organizational atmosphere and school characteristics (BRUNET, 1992; NÓVOA, 1992); the beginning teacher's knowledge and the relations with the pedagogical practice (BISSOLI DA SILVA, 2006; ROMANOWSKI, 2007; SAVIANI, 2012). Discussions about the beginning of teaching that permeate the Brazilian National Education Program and the Brazilian National Curricular Guidelines for the Initial and Continuous Formation for Elementary Education Teachers are presented. Also compose the discussions of this work: the supervised internship (SILVA, 2011); the possibility of research in teachers training process (LÜDKE, 1993, 2001; ANDRÉ, 2006; GASPARIN, 2002) and the concept of habitus (BOURDIEU, 1983, 2009). Qualitative research was used to investigate the data, which were obtained by the questionnaire and the Discussion Group, from Wivian and Pfaff (2010), Callejo (2001) and Gutiérrez (2001). The research was carried out with 21 public school teachers of Ponta Grossa, Paraná, located in 18 schools. The Content Analysis (2011) was used for the analysis and treatment of the data. The results showed that the practice of the beginning teachers is determined by the knowledge built in the initial formation, and that the difficulties perceived in their practices are related to the interactions with the other teachers of the school and the organizational atmosphere. The beginning teachers seek by themselves to research the theoretical and methodological subsidies to overcome the obstacles perceived, and so they prosecute their pedagogical practice since the presuppositions of the initial formation and by interacting with the coworkers.

Keywords: Teacher Training. Beginning Teacher. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FTM	Fundamentos Teóricos-Metodológicos
GD	Grupo de Discussão
GEPTRADO	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe
SeSu/MEC	Secretaria Superior do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Tipologia de clima organizacional de Likert.....	49
Quadro 2 – Categorias e subcategorias que permeiam a prática pedagógica dos professores iniciantes.....	93
Figura 1 – Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional	48

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÃO INICIAIS	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	21
1.1 A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	22
1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	25
1.3 DIFICULDADES E CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	36
1.4 O CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E SEUS EFEITOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	45
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR INICIANTE E AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	51
2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	52
2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE	65
2.3 O SER DOCENTE COMO INTELECTUAL CRÍTICO	75
2.4 A POSSIBILIDADE DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	84
3.1 O CAMPO DA PESQUISA	84
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	85
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	87
3.3.1 Questionário	87
3.3.2 Grupo de Discussão (GD)	88
3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	91
CAPÍTULO IV – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E AS EXPRESSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	95
4.1 A CHEGADA NA ESCOLA	95
4.1.1 A recepção na escola	96
4.1.2 Organização e distribuição das turmas	98
4.1.3 Dificuldades encontradas	99
4.2 CLIMA DA ESCOLA	103
4.2.1 A organização da escola	103
4.2.2 Dificuldades encontradas no relacionamento com o coletivo da escola.	104
4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA	107
4.3.1 Organização do espaço e do tempo em sala de aula	108
4.3.2 O planejamento e o currículo	109
4.3.3 Alunos inclusos e a organização da prática pedagógica	113
4.3.4 Comportamentos incorporados na prática pedagógica	116
4.4 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES INICIANTE	118
4.4.1 A busca por formação continuada fora e dentro da escola	118

4.4.2	Fragilidades e contribuições quanto ao apoio da equipe pedagógica	121
4.5	A FORMAÇÃO INICIAL PROJETADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS INICIANTES	125
4.6	SER PROFESSORA: AS IMAGENS DA PROFISSÃO	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS		133
REFERÊNCIAS.....		137
APÊNDICES		144
ANEXOS.....		158

CONSIDERAÇÃO INICIAIS

A grande motivação desta investigação surgiu das inquietações que foram se constituindo ao longo da minha trajetória profissional em relação à prática pedagógica e o início da docência. Desde meu processo de formação inicial, questionava as dificuldades enfrentadas durante o período de inserção profissional e pude vivenciar muitos sentimentos como professora iniciante, assim como os descritos pelos autores que sustentam esta investigação.

Durante o processo formativo, conjecturava como seria ter minha própria sala de aula, meus alunos, como organizaria os armários, as avaliações, o planejamento, como me sairia com as dificuldades de aprendizagem, como daria conta de tantas responsabilidades? Perguntava-me se estaria preparada para o cotidiano da escola, e, pouco a pouco, fui percebendo que a formação inicial era apenas o começo de uma longa jornada de desenvolvimento profissional.

O desejo de ser professora veio desde tenra idade, durante brincadeiras no quintal, onde sempre eu tinha que ser a professora, ou a brincadeira não acontecia. Assim como muitos professores, minha família teve influência sobre minha escolha profissional, não por imposição, mas através do modelo de muitos professores que tínhamos no seio familiar.

A escolha profissional foi sendo amadurecida e culminou com o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2002, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Durante o curso, fui me constituindo professora, deixando a professora que brincava no quintal impositivamente e percebendo que organizar os armários seria a menor das tarefas diante dos fundamentos e da complexa relação teórico-prática que envolve a docência.

Já no período de formação inicial, atuava na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, já vivenciava momentos ricos de aprendizagem no espaço escolar, o que era intensificado pelas calorosas e densas discussões nos bancos da universidade.

Após a formação inicial, a inserção à docência nos anos iniciais do ensino fundamental foi um momento extremamente marcante e significativo na minha trajetória profissional e pessoal. Pois, além de me assumir como professora alfabetizadora, assumia naquele momento minhas responsabilidades, deixando a

casa de meus pais. Nova vida, cheia de responsabilidades e desafios diários a serem superados.

Assim, diante de um novo contexto, de uma nova cidade, iniciei minha trajetória como alfabetizadora em Joinville/SC. A realidade na rede privada em que trabalhava era de turmas lotadas, dificuldades de aprendizagem, alunos inclusos, porém recebi todo suporte necessário da equipe gestora.

Mesmo sendo assistida diante dos obstáculos como iniciante, me sentia sozinha e às vezes frustrada por não conseguir realizar um bom trabalho, mas a vontade de superar as adversidades era acompanhada de imenso entusiasmo, que me mobilizava na busca de soluções para os problemas e desafios encontrados na prática pedagógica.

Após vivenciar o período de entrada na carreira, alcancei o que Huberman (2013) chama de fase de estabilização. Já tinha construído meu estilo de ensino, já me sentia segura diante das situações pedagógicas e relacionais da escola. Consegui focar atenção aos processos de ensino, aos objetivos didáticos e não mais nas próprias dificuldades. Contudo, ainda questionava a dificuldade encontrada pelos iniciantes; acompanhei vários professores chegando à escola e pude perceber como se sentiam diante disso. Assim, me preocupava com eles e tentava ajudar, dentro das minhas possibilidades.

Depois de muitas mudanças de cidades e experiências em diferentes estados do Brasil, retornei à Ponta Grossa, nove anos após a formação inicial. Então, no ano de 2013, pretendia retomar a intenção da pós-graduação, de cursar o mestrado. O ingresso no mestrado não aconteceu naquele ano, mas o encontro com a docência no ensino superior sim. Após teste seletivo, ingressei como professora colaboradora na minha instituição de formação.

Um misto de sentimentos tomou conta dos meus dias, lá estava eu, novamente iniciante. Sim, iniciante, cheia de expectativas e muita ansiedade. Lecionar no ensino superior era um objetivo, sim, mas vinha acompanhado de um sentimento de extrema responsabilidade, ser professora formadora.

Logo após me ambientar com a dinâmica do ensino superior, comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO), coordenado pela Professora Dra. Susana Soares Tozetto. Assim, fui me aproximando da pesquisa, e através das discussões no Grupo de Pesquisa fui estabelecendo relações com minha prática como formadora.

No Curso de Pedagogia, ministrava aulas na disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos (FTM) das Ciências Sociais e Naturais nos anos de 2013 e 2014. Já no ano de 2015, a disciplina foi reorganizada em três disciplinas: Fundamentos Teóricos-Metodológicos de História, Fundamentos Teórico-Metodológicos de Geografia e Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Ciências. Continuei ministrando as três disciplinas no Curso de Pedagogia, para todas as turmas do terceiro ano, sendo uma turma no período matutino e duas no período noturno. Já no ano de 2016, ministrava as disciplinas de FTM da História e FTM da Geografia nas três turmas do terceiro ano, e Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental para uma turma do quarto ano do curso.

Na organização das disciplinas de FTM, sempre buscava estabelecer diálogos com os professores de estágio supervisionado e das demais disciplinas daquele ano, entendendo que tal articulação auxiliaria os alunos nas conexões necessárias.

Diante desse contato intenso com os acadêmicos, ministrando mais de uma disciplina, ouvia muitos relatos sobre as dificuldades do cotidiano escolar, especialmente dos professores iniciantes. Durante o Estágio Supervisionado, os acadêmicos se aproximavam dos professores na escola, os quais relatavam suas angústias e queixas, que acabavam por contagiar os estagiários. Foram muitas as situações em que os acadêmicos expunham que se sentiam inseguros, pois logo seriam eles a enfrentar o início da docência.

As narrativas feitas pelos acadêmicos sobre os professores iniciantes acabaram por reacender minhas indagações sobre o início da docência, e, em muitos momentos, me enxergava na fala dos acadêmicos, por já ter vivenciado situação semelhante, e pensava como eles encarariam esse momento.

No intuito de dialogar com minha prática enquanto professora formadora, surgiu o interesse em retomar o contato com meus primeiros alunos do ensino superior, hoje professores iniciantes. Além de buscar compreender como se efetiva a prática pedagógica, especificamente desses professores egressos do curso de Pedagogia no ano de 2014, a motivação tem relação com o sentimento de responsabilidade e compromisso com a formação de professores.

Mesmo diante das evidências levantadas na presente pesquisa, algumas questões apontadas por Flores (2003, p. 151) continuam a inquietar-me: Que tipo de professor estamos formando nas universidades e nas escolas? Como entendemos nosso papel de formadores de professores? Que tipo de aprendizagem, apoio e

estratégias de desenvolvimento são proporcionados aos professores? Qual é o papel das universidades (e dos formadores ou professores de professores) no sentido de promover comunidades de aprendizagem e de fomentar a reflexão e a investigação da prática?

Partilho agora a experiência do reencontro com aquelas que me auxiliaram a “ser professora”, “ser formadora”, e contribuíram significativamente em minha trajetória profissional, razão desta pesquisa. Hoje não mais alunas, e sim professoras iniciantes.

INTRODUÇÃO

Segundo a literatura que discute o início da docência (HUBERMANN, 2013; MARCELO, 2008), os cinco primeiros anos se configuram como o período de entrada na carreira, em que os professores vivenciam momentos de sobrevivência e descoberta. Sobrevivência nas situações complexas da docência e descoberta que reflete o entusiasmo em ter sua própria sala de aula. Segundo Marcelo (1999, p. 113), é na fase do início da docência que os “os professores fazem a transição de estudantes para professores”, sendo um período de intenso aprendizado profissional.

Além das exigências do cotidiano, como a organização dos cadernos dos alunos, livro de chamada, organização dos espaços e dos materiais da sala de aula, atendimento individual do aluno, horários, entre outras, a insegurança do professor iniciante provém de várias fontes, e as principais dificuldades estão relacionadas com questões do que ensinar e como ensinar. Para o professor iniciante, as exigências – tais como disciplina/indisciplina, relação com as famílias, condições de trabalho, os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos – tornam os primeiros anos da docência ainda mais complexos.

Tendo em vista os desafios postos ao professor iniciante, o debate sobre a fase de iniciação à carreira docente tem se intensificado nos últimos anos, ressaltando a importância do período na constituição da prática do professor. O momento de inserção na docência tem sido evidenciado como um momento em que o professor se defronta com situações complexas, incertas e conflitantes no cotidiano da sala de aula, e tem suas responsabilidades ampliadas com as demandas da realidade escolar.

Sobre o papel do professor, Oliveira e Maués (2012) apresentam discussão sobre o tema, destacando a ampliação de tarefas e responsabilidades do professor, que segundo o Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC/2003):

Além da função de ensinar em classes multiculturais, de assumir as tarefas de enfermeiro, psicólogo e assistente social, é esperado desse profissional que se envolva nas tarefas de gestão e de planejamento, em uma tarefa coletiva que inclua seus pares, os alunos e a própria comunidade. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 68).

As diferentes tarefas atribuídas ao professor não condizem com o processo de formação inicial, já que não forma enfermeiros e tampouco psicólogos, mas

profissionais da educação, que irão desempenhar sua prática pedagógica tendo como eixo central o ensino e a aprendizagem. Durante seu processo formativo, o futuro professor está imerso no ambiente acadêmico, que tem uma cultura própria, em que as experiências práticas são discutidas a partir de referenciais teóricos que norteiam a formação docente.

Entendemos que os determinantes do contexto escolar, sejam culturais, afetivos ou financeiros, interferem significativamente nas práticas dos professores e na dinâmica de sua prática. Ao adentrar na escola não mais como aluno, o professor iniciante vive um momento de choque cultural diante das condições adversas que se apresentam no cotidiano da escola. O choque acontece quando o professor se depara com a cultura escolar, que difere em grande parte da cultura acadêmica, assim, as projeções do cotidiano escolar são desorganizadas diante da complexidade e dinamicidade da sala de aula.

Na complexidade do espaço escolar, o professor iniciante encontra situações adversas, que podem estar relacionadas ao trato com a equipe pedagógica e demais professores, às condições do espaço físico da escola, aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, às salas superlotadas, à dificuldade no relacionamento com as famílias, além das situações que envolvem o domínio de classe.

Assim, no início de sua atividade profissional, o professor vive um período de muita ansiedade, comum em todas as profissões, que está acompanhada de certa insegurança, ou seja, a sensação de falta de preparo justificada pelas lacunas da formação inicial. Ansiedade e insegurança se unem, portanto, gerando uma condição quase insustentável de permanência no espaço da escola, fazendo com que muitos professores iniciantes desistam nessa etapa.

Em face disto, os professores iniciantes precisam de um acompanhamento diferenciado, o que muitas vezes não acontece, pois “são colocados para atuar nas situações mais difíceis e com pouca ou nenhuma orientação e apoio para o início da sua prática” (MARICONI, 2013, p. 217). Dessa forma, a insegurança e a ansiedade são maximizadas pela sensação de abandono em que muitos são expostos, sem acompanhamento e apoio nas situações imprevisíveis do cotidiano escolar.

Diante disso, entendemos que é de extrema relevância refletir e discutir sobre o cotidiano do professor iniciante e as relações que estabelece em seus primeiros anos de docência. Nesse sentido, a prática pedagógica por ele desenvolvida requer

atenção especial, pois é nela que serão refletidas as escolhas, os desafios e as superações de seu desenvolvimento profissional.

Apreendemos que a prática pedagógica é construída a partir da intencionalidade do professor, sendo um conjunto de práticas sociais permeadas de princípios ideológicos que objetivam uma transformação. Portanto, os saberes que constituem a prática pedagógica são provenientes de múltiplos fatores e devem dialogar com a realidade de alunos e seus contextos.

Assim, a questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR?

Diante da questão de pesquisa, apontamos os seguintes objetivos: a) Analisar quais são os fatores que determinam a prática pedagógica dos professores iniciantes do ensino fundamental; b) Identificar quais são as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica no início da carreira; c) Identificar as estratégias teórico-metodológicas que os professores iniciantes utilizam para superar os problemas e dificuldades encontradas na prática pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa são docentes egressos do Curso Pedagogia da UEPG, atuantes no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental e com até cinco anos de docência nas escolas municipais de Ponta Grossa/PR, todos efetivos, através de concurso público municipal.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado, primeiramente, o questionário, buscando caracterizar o perfil do professor iniciante em relação a: idade, carga horária, ciclo de ensino que atua, tempo de formação/instituição. A partir da análise dos questionários válidos, os sujeitos foram convidados a participar de um Grupo de Discussão (GD), cujo objetivo foi levantar questões pertinentes ao foco do trabalho, ou seja, a prática pedagógica do professor iniciante.

Para tanto, a pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico da instituição do Curso de Pedagogia no Brasil e sua trajetória, culminando com uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Utilizamos como pressupostos teóricos os estudos de Brzezinski (1996), Bissoli da Silva (2006), Romanowski (2007), Saviani (2011) e Hypólito (2015). Destacamos a referência do Plano Nacional de Educação sobre os professores iniciantes, foco desta pesquisa. Utilizamos os estudos de Bourdieu (1983, 2009, 2013, 2014) e alguns de seus conceitos, como o de *habitus*

e arbitrário cultural, para fundamentar teoricamente o capítulo. Reforçando o potencial humanista da escola, apoiamo-nos em Gramsci (1991) e Giroux (1997), indicando a relevância do professor como intelectual transformador.

No segundo capítulo, abordamos sobre o conceito de práxis, a partir de Vasquez (2011), retomando a origem do conceito, entendendo-o como atividade transformadora. Conceituamos a prática pedagógica, sua intencionalidade e dinamicidade, que são expressas utilizando como pressupostos teóricos os estudos de Gimeno Sacristán (1999). O professor iniciante é apresentado ao longo do capítulo por meio das discussões de Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002); Guarnieri (2005); Vaillant; Marcelo (2012) e Huberman (2013).

No terceiro capítulo, expomos as opções metodológicas que nortearam o estudo, campo de pesquisa e sujeitos. Abordamos, ainda, os aspectos importantes da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e do Grupo de Discussão (WIVIAN; PFAFF, 2010; CALLEJO, 2001; GUTIÉRREZ, 2001).

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados que revelam os resultados da pesquisa, bem como as considerações finais, que indicam a necessidade de novas discussões sobre o tema.

CAPÍTULO I

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

A sociedade contemporânea capitalista tem como elemento fundante as relações de trabalho e produção, alicerçados nas novas tecnologias que alteraram significativamente as relações humanas e de trabalho. O desenvolvimento da sociedade nesses moldes tem gerado uma consciência imediatista, priorizando os resultados em detrimento dos processos.

O saber fazer é o elemento que direciona os modos de vida na sociedade atual, já que confere um caráter utilitário às ações empregadas pelo homem. A sociedade é colocada na perspectiva de uma sociedade prática, funcional e de resultados. Dessa forma, o contexto social que se impõe é desvinculado de teorias ou reflexões para enfrentamento das demandas sociais. O homem atribui valor excessivo aos elementos práticos, favorecendo, assim, um esvaziamento de sua consciência política social (VASQUEZ, 2011).

A partir dessa perspectiva de prática cotidiana, as experiências passam a ser o emblema do homem contemporâneo, balizando suas ações no tempo e no espaço. Percebemos que essa concepção pragmática de homem e sociedade é remota, percorrendo diferentes momentos da história da humanidade.

No âmbito escolar, as práticas devem estar articuladas numa perspectiva de totalidade, ou seja, ela é proveniente de múltiplos fatores que a determinam, daí sua complexidade. Esses fatores são de ordem social, política, cultural e devem estar claros para todos os envolvidos na coletividade da prática pedagógica.

A prática pedagógica é costumeiramente caracterizada por um roteiro de atividades realizadas pelo professor, atendendo à lógica de emprego de técnicas e à valorização da atividade prática. Porém, toda prática docente, para que se efetive pedagogicamente, vai além de um bom planejamento; envolve intencionalidade, ação reflexiva e objetiva uma transformação.

Ao longo do presente capítulo, discutiremos a prática pedagógica como atividade emancipadora, coletiva e dialética. Apresentamos, ainda, o professor iniciante e as dificuldades encontradas na efetivação de sua prática, assim como sua inserção na docência.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

A atividade prática, relacionada ao trabalho antes mesmo do surgimento do Estado, já foi vista como atividade condenável na antiguidade grega. Como afirma Vasquez (2011, p. 39), o que se exaltava era “a atividade contemplativa, intelectual”. Aqueles que desempenhavam atividades manuais estavam à margem da sociedade, sendo os escravos os representantes desse grupo. Platão, Aristóteles contribuíram para essa concepção de superioridade da teoria sobre a prática ao indicar que o “homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica” (VASQUEZ, 2011, p. 42).

Dewey (1959), representante do Pragmatismo¹, buscou a superação da filosofia contemplativa, almejando a racionalidade científica. O contexto histórico em que o Pragmatismo emerge é a fase de consolidação do capitalismo, em que era preciso racionalizar as tarefas, unificar e regular o trabalho. Para os pragmatistas, a verdade só é considerada a partir de sua utilidade social, e o pensamento é o guia para a ação prática. Para essa corrente filosófica, o critério de verdade está na eficiência da ação prática do homem ao produzir utilitariamente. Dessa forma, “o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil” (VASQUEZ, 2011, p. 243).

No campo educacional, o imediatismo prático vem interferindo nas concepções de prática do professor, inclusive do professor iniciante, que em alguns casos nega sua formação inicial. A prática esperada é aquela que atinge objetivos em curto período de tempo, não considerando o processo permeado de elementos teóricos, que é intrínseco à prática pedagógica. Entendendo a complexidade das discussões sobre teoria e prática, Vasquez (2011) parte de uma concepção marxista de práxis, buscando superar o caráter idealista filosófico de Hegel, e propõe o rompimento do conceito de prática usual de senso comum associada à ação pura, enquanto atividade de produção.

Hegel supera Kant (GARAUDY, 1966), ao integrar na atividade prática o trabalho humano, não somente no sentido de gerar riqueza, mas permitindo sua elevação de consciência. Posteriormente, Marx parte da premissa de Hegel e a chama de “consciência de classe” (MARX; ENGELS, 2005). Para Hegel, a práxis “não passa

¹ Sobre essa temática, ver também James (2005).

de um momento do processo de autoconsciência do absoluto [...] a práxis hegeliana é, definitivamente, teórica” (VASQUEZ, 2011, p. 89).

Para Vasquez (2011), a consciência comum – que não deixa de pensar os atos, não deixa de ser consciente, mas numa perspectiva prática e imediatista – não poderá produzir uma teoria da práxis, já que não considera as dimensões sociais e as possibilidades de uma transformação. Ou seja,

Ele tem consciência do caráter consciente de seus atos práticos, isto é, sabe que sua atividade prática não é puramente mecânica ou instintiva, e que exige certa intervenção de sua consciência; mas no que diz respeito ao verdadeiro conteúdo e significação de sua atividade, ou seja, no que se refere à sua concepção da própria práxis, ele não vai além da ideia antes exposta: a práxis em sentido utilitário, individual e autossuficiente (ateórico). (VASQUEZ, 2011, p. 38).

Nesse sentido, o êxito de toda ação prática no pragmatismo tem sua base nos interesses individuais, a verdade corresponde ao que é útil e resultante de prática também individual e suas ações conscientes estão voltadas para necessidades imediatas, não existindo “a verdadeira significação social humana desses atos e objetos” (VASQUEZ, 2011, p. 38).

Contrapondo a concepção pragmática, Vasquez (2011) aponta que a atividade deve ser vista no sentido de utilidade social, objetivando a transformação da realidade de indivíduos reais, “sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação” (MARX; ENGELS, 2005, p. 44).

Para Vasquez (2011), o critério de verdade é a prática concebida como ação material, objetiva, social e transformadora, que atende aos interesses sociais e não individuais. Portanto, “a atividade prática social implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz” (VASQUEZ, 2011, p. 260).

A relação complexa entre teoria e prática indica a necessidade de apreensão aprofundada do conceito de práxis, compreendendo que toda atividade humana é produto de sua consciência. A relação entre teoria e práxis é tanto teórica quanto prática. Prática enquanto balizadora das ações que definem a atividade humana e teórica a partir da consciência que pode levar a uma transformação da realidade.

[...] a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, apresenta-se a nós como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se. O homem age conhecendo [...] se conhece agindo (VASQUEZ, 2011, p. 226)

Portanto, a atividade prática tem caráter real, objetivo, na medida em que transforma um objeto material. A atividade prática consciente tem como finalidade a transformação de uma dada realidade física, histórica e social. A transformação exige uma prática real, que envolve o sujeito em sua plenitude, corpo e mente.

Vasquez (2011, p. 228) considera que a atividade prática pode se deparar com diferentes fontes, “dando assim lugar a diversas formas de práxis”. O autor classifica os objetos nos quais o sujeito realiza sua práxis: o natural, o produto de uma práxis anterior e o próprio humano. Ainda, define as formas fundamentais de práxis como produtiva, artística, experimental e política.

Na práxis produtiva, o homem não só produz um mundo humano de objetos, mas também transforma a si mesmo. A práxis criativa permite, através do trabalho humano artístico, ascender a capacidade de expressão do homem. A comprovação de hipóteses partindo de investigação teórica define a práxis experimental. Já a práxis política é aquela em que o homem atua sobre si mesmo e “pressupõe a participação de amplos setores da sociedade” (VASQUEZ, 2011, p. 233), objetivando uma prática transformadora.

Retomando a ideia de que a consciência comum não tem condições de produzir uma teoria da práxis, já que não tem como finalidade uma transformação da realidade e mesmo consciente se caracteriza por uma prática utilitária, cabe ressaltar que:

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VASQUEZ, 2011, p. 239)

Dessa forma, entendemos a necessidade de delimitarmos e aprofundarmos as relações entre teoria e prática, assim como discutirmos seus conceitos na perspectiva da prática pedagógica do professor iniciante.

1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

A conduta do homem contemporâneo está intimamente relacionada ao movimento que este faz na busca por uma modificação da sociedade instaurada. Suas crenças e princípios dão direção ao incessante processo de aprimoramento da ordem vigente. Nessas relações que o homem estabelece com a natureza, modificando-a e sendo modificado na busca de progresso e produtividade, conhecer e agir, teorizar e praticar estão em constante oscilação e têm permeado discursos em diferentes âmbitos da sociedade, em especial na educação e seus processos pedagógicos.

O pensar (teoria) e o agir (prática) têm sido tomados como opostos e valorizados de acordo com o contexto que se impõe aos sujeitos. O conhecimento teórico e a realidade das práticas travam o embate do que é mais significativo ou útil. Seria a teoria que daria conta de responder aos anseios sociais ou a prática que determinaria as ações dos sujeitos na resolução de problemáticas do cotidiano?

As discussões sobre a relação teoria e prática de longa data se fazem presentes nos cursos de formação inicial e no cotidiano dos profissionais da educação. Compreender de que forma a teoria e a prática se relacionam e se plasman torna-se essencial para entender a prática pedagógica do professor, em especial do professor iniciante.

A referida temática obtém ainda maior relevância diante de pesquisas que apontam o distanciamento entre instituições formadoras de professores e o cotidiano escolar. Contribuindo para reforçar o distanciamento da teoria e prática, Vaillant e Marcelo (2012, p. 74) colocam que “os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação que são ensinadas na instituição de formação pouco tem a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais”. No entanto, percebemos que tal distanciamento pode estar relacionado também com a dificuldade apresentada pelos professores em formação de enxergar a teoria nas questões práticas que permeiam o espaço de sala de aula.

Gimeno Sacristán (1999) alerta que a teoria sempre esteve relacionada aos teóricos acadêmicos, como se esses estivessem isolados das demandas sociais, vivendo apenas no mundo das ideias. Em contrapartida, a prática é conteúdo daqueles que vivem imersos em um dado contexto, ou no chão da escola, como afirmam muitos educadores. Dessa forma, o espaço em que as diferenças se reafirmam e perpetuam é o espaço acadêmico.

Por um lado, está a universidade e os departamentos de pesquisa e de formação do magistério, com seus profissionais ocupados com o desenvolvimento e a difusão da teoria, e por outro, as escolas de níveis não-universitários, com os seus profissionais dedicados à prática da educação. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 19).

As relações que se estabelecem entre as instituições formadoras e os espaços de atuação estão intimamente ligadas às discussões teórico-práticas, condicionando e reafirmando os discursos de espaço teórico e espaço prático como distintos e independentes. Para Marcelo (1999, p. 100), a relação entre universidade e escola se faz necessária, visto que “é escasso o conhecimento das escolas relativamente às expectativas e objetivos que a instituição universitária define para as práticas de ensino”, o que não contribui para a formação dos futuros professores e nem mesmo como atividade formativa da própria escola.

Para tanto, Marcelo (1999, p. 101) afirma que as relações entre escola e universidade podem ser de três tipos: consonância, dissonância crítica e ressonância colaborativa.

O modelo mais proveitoso seria a relação de ressonância colaborativa, que objetiva criar uma cultura de ensino que venha a contribuir para o desenvolvimento profissional, através de ensino e pesquisa colaborativos. A pesquisa colaborativa se desenvolve nas escolas, em reuniões que se realizam, seminários na universidade, no desenvolvimento de projetos conjuntos.

A proposta objetiva estabelecer “relações de colaboração, não de supremacia, entre os projetos educativos das escolas e os projetos formativos das instituições de formação de professores” (MARCELO, 1999, p. 102), já que consideramos que a escola também é uma unidade de formação e a universidade pode apoiar o trabalho colaborativo nas escolas. Dessa forma, a inserção do professor iniciante com as práticas no espaço escolar será mais tranquila, já que a relação se constituiu no processo formativo.

Nesse sentido, Marcelo (1999, p. 103) afirma que “as práticas de ensino constituem um momento em que os alunos em práticas se socializam, aprendem a comportar-se como professores”, evidenciando, assim, a relevância do processo de formação baseado no modelo de ressonância colaborativa, ou seja, escola e universidade na mesma frequência de vibração.

A ação educativa é movida a partir da relação teoria e prática, sendo a prática o fundamento da teoria determinando a produção do conhecimento. A ação do

professor, nesse sentido, é carregada de experiências culturais, valores e crenças que orientam sua atividade pedagógica.

Toda ação implica em consciência, compreensão e conhecimento, e segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 48), a ação é constituída por três dimensões: componente cognitivo – que envolve a consciência e o conhecimento pessoal a partir de determinantes teóricos; componente prático – relacionado aos saberes pessoais da experiência; e componente dinâmico – relacionado às motivações e intenções da ação.

Partindo desses componentes que se relacionam reciprocamente, a prática profissional se caracteriza por um conjunto de valores que direcionam o comportamento e as ações do professor. As motivações são carregadas de significados que fazem parte do seu cotidiano, podendo, muitas vezes, ser ideológicas e alienantes. Os motivos “podem ficar camuflados e imanentes, cristalizados, como orientações estabilizadas na conduta coletiva” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 43), o que exige uma profunda reflexão sobre os determinantes da teoria e da prática.

Para a filosofia marxista, “a prática mantém sua primazia com respeito à teoria, sem que essa primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria” (VASQUEZ, 2011, p. 262), possibilitando uma autonomia relativa, pois “toda vez que uma teoria tenta estabelecer-se fora do horizonte da prática, ela vira pura abstração” (PEREIRA, 1988, p. 76), esvaziando seu sentido e direção na constituição de uma práxis transformadora.

Pereira (1988) afirma que, para a concepção clássica, a teoria fica restrita à abstração intelectual, não permitindo a compreensão fora da contemplação. O autor alerta também para o reforço que se dá a essa concepção de teoria abstrata nos dicionários, que enfatizam a teoria como um conhecimento que não abarca ou provém de contextos reais. Não que teoria não envolva abstração, mas ela é interdependente da prática e dos contextos externos a ela, e “uma teoria que não aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática” (VASQUEZ, 2011, p. 263).

Segundo Tozetto (2014, p. 22), a atividade teórica desempenha papel fundamental no processo de formação de professores, pois deve “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais”. Dessa forma,

fica evidente a necessidade de o professor considerar todos os contextos em sua prática pedagógica.

De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 25), a palavra teoria tem origem grega (*theatai*) e significa espectador, o que nos permite afirmar que se apresenta de forma estática e somente se movimenta quando a reflexão sobre ela conduz a uma ação, ou seja, “a sistematização organizada de conhecimentos – corpus teórico – que compõem um campo disciplinar”. O autor alerta que as concepções de teoria não podem ficar reduzidas ao conhecimento científico apenas, desconsiderando sistematizações feitas a partir de reflexões e pensamentos que originam conteúdos considerados ou não ciência.

A prática pedagógica do professor está permeada de elementos teóricos, que na ação do professor deixa de ser estática. O pensar sobre a ação é movimentar-se a partir de uma cultura e de esquemas que acompanham o sujeito em suas reflexões, que jamais são solitárias. Nesse sentido, a ação do professor é pessoal, carregada de subjetividade, passível de incertezas a partir das experiências e esquemas construídos ao longo de sua trajetória formativa e profissional.

O caráter pessoal da ação do professor aponta o lugar de onde fala, aspectos sociais, econômicos e culturais que o influenciaram, sua trajetória, as marcas impressas em sua história de vida, direcionando, então, sua prática. Pereira (1988, p. 69) afirma que o homem deve estar no centro da relação teoria e prática, já que sua ação, enquanto ação humana, “se enraíza, determina e esclarece a partir do significado cultural que só o homem dá à sua ação”.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1999) alerta que as ações são imitáveis, podendo muitas vezes cristalizar ações, e indica três sentidos da ação: a ação se dá em interação com o outro; a ação tem estilos compartilhados provenientes das experiências; e a ação tem um projeto coletivo, que possibilita movimento conjunto.

As ações imitáveis acontecem em diferentes momentos dos processos formativos e podem, muitas vezes, ser cristalizadas no sujeito ao longo de sua trajetória escolar. Como reforça Gimeno Sacristán (1999, p. 53), “aceita-se que a primeira aprendizagem para se comportar como professor é uma aprendizagem por socialização [...] experiência da qual se extraem as primeiras representações da prática que, mais tarde, podem ser utilizadas e reproduzidas”.

Para além da reprodução ou imitação de determinadas ações práticas, entende-se que:

As crenças sobre o que seja a prática engrossam com a raiz da teoria, se consideramos que recordar o que temos feito e o que nos ocorreu não é uma representação cognitiva exata do feito, uma reiteração ou cópia do que foi feito, mas envolve um primeiro vislumbre de abstração esquemática. Quando recordamos, atualizamos o esquema, re-agimos, reconstruímos a ação, mas isso não é a ação mesma, mas uma abstração do essencial dela que não retém todos os seus detalhes. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 53).

Dessa forma, a ação não é mera reprodução ou cópia fiel, mas é construída e projetada a partir de esquemas construídos e reelaborados através de experiências pessoais que podem carregar algumas características e outras não. De tal modo, algumas marcas são mantidas na ação docente, enquanto outras são ressignificadas pelos esquemas que lhes permitem representar, reelaborar ou comunicar essa ação.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 132), ao tratarem sobre os processos de início da docência, afirmam que um dos principais “problemas que mais ameaçam os docentes principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros docentes”. O professor iniciante ainda está construindo seu repertório de ações e estratégias e pode ser influenciado tanto de maneira positiva como negativa, cristalizando, portanto, ações compartilhadas.

Todos os sentidos da ação interferem e influenciam a prática do professor, pois as crenças e experiências promovem acordos ou geram conflitos que se fazem presentes nas suas ações. A ação do professor é uma trama de todos os sentidos e “um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e não aquele que tem muita experiência sobre poucos tipos de ações” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 71).

No caso dos professores iniciantes, suas práticas requerem “um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 127), envolvendo, de forma intrínseca, a teoria. Não teoria no sentido positivista, mas com vias de transformação, de modo a romper com o senso comum e permitir uma reflexão sobre os processos e ações: “a teoria que não se enraíza neste pressuposto não é teoria porque permanece no horizonte da abstração, da conjectura, porque não ascendeu ao nível da ação”.

Ainda sobre o sentido da ação, Vasquez (2011, p. 234) afirma que a atividade teórica se diferencia da prática por não se materializar efetivamente. Segundo o autor, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em

um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta”, ou seja, a teoria só terá validade se articulada com a realidade, já que é inerente à prática.

Nesse sentido, a teoria se integra à prática pela ação do sujeito que envolve suas intenções e a consciência que possibilita que a ação seja humana e não animal. Humana, visto que envolve, segundo Gimeno Sacristán (1999), o componente dinâmico (motivos e intenções), o componente cognitivo (consciência, conhecimento pessoal) e o componente prático (experiência do saber fazer pessoal).

A compreensão ampliada sobre a teoria nos permite afirmar que a prática é construída historicamente e é carregada de valores culturais e sociais que os sujeitos apreendem durante sua trajetória de vida. Destarte, “a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74). No que se refere à prática do professor iniciante, a aprendizagem da docência ocorre conforme a articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escola, que estão associados à sua história de vida.

Não obstante, a prática do professor tanto pode cristalizar determinadas ações, como pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional. No caso dos professores iniciantes, observamos que, no processo de imersão no cotidiano escolar, eles adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos através da observação entre os pares, o que não significa desconsiderar a importância dos elementos teóricos obtidos no processo formativo (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 52).

Além dos modelos do cotidiano escolar, o professor iniciante vivencia a fase de exploração, em que pode compreender o complexo movimento da prática. Porém, Huberman (2013, p. 39) alerta que nem sempre o professor iniciante tem a oportunidade de explorar, já que seu contato é reduzido à sua própria turma.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1999, p. 72) afirma que “a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que têm uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais”. Caminhos que devem ser respeitados pela trajetória de vida que representam. Para entendermos determinada prática, é preciso considerar e compreender as experiências pessoais e contextos em que se constituíram. No caso do professor iniciante, devemos considerar que a prática se constrói na “distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Por conseguinte, entendemos que a prática não é meramente execução mecânica, podendo ser reduzida a técnica. Envolve ação com planejamento consciente e objetiva um fim, e não a prática pela prática, o simples fazer.

Além disso, o planejamento não deve estar atrelado a fatores externos, ou seja, propostas de fora para dentro da escola, mas emergir de dentro da sala de aula, dos contextos reais de interesse dos alunos. Dessa forma, o professor deve tomar consciência da realidade dos alunos, da escola e seu contexto, a fim de evitar um possível distanciamento.

De acordo com Gasparin (2002, p. 36), a prática social deve ser o ponto de partida do trabalho do professor. A organização de sua prática pedagógica, a organização dos conteúdos, o planejamento e o processo de ensino devem estar relacionados com os problemas evidenciados na sociedade.

A problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas através desse conteúdo específico. (GASPARIN, 2002, p. 37).

A relação dos conteúdos com a prática social só é possível quando o professor compreende o planejamento como fator decisivo para a mudança. Certamente, o ponto de partida do planejamento deve estar relacionado à perspectiva de mudança de uma determinada realidade.

Logo, a prática do professor não deve ser vista como tarefa e descomprometida com a realidade que se objetiva transformar. Deve, ainda, preservar o lado ideal, ou seja, os elementos idealizados pela teoria que permitiram que a prática tenha significado, já que

[...] como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na mesma ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza um fim; é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins. (VASQUEZ, 2011, p. 266).

Assim, a prática é guiada pela consciência da unidade teoria e prática, que é construída historicamente durante o processo de formação inicial e experiências

enquanto discente do professor iniciante. Todavia, quando as discussões postas na formação inicial “focam na teoria em detrimento da prática, representam uma imagem negativa para o futuro docente” (TOZETTO, 2014, p. 29). A passagem de aluno a professor também determina sua prática, já que as crenças e seu modo de agir e pensar são condicionados e reelaborados na interação com o coletivo da escola, constituindo o *habitus*. Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 85), “toda atividade humana está sujeita à criação do hábito: a educação é uma delas”.

Ainda de acordo com Gimeno Sacristán (1999), as ações são produzidas através do *habitus*, que permite a reprodução de práticas construídas historicamente pelo sujeito. Para Bourdieu, as ações exercidas a partir do *habitus* são inconscientes e refletem as marcas da trajetória cultural do sujeito. Dessa forma,

O subjetivismo seria superado na medida em que as práticas dos sujeitos, suas atitudes e comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido autônoma, consciente e arbitrariamente pelos próprios sujeitos, e passam a ser interpretados como algo produzido segundo um conjunto mais ou menos estável - e diferenciado conforme a posição social de origem do indivíduo - de disposições incorporadas. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 27).

Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a escola tem um papel determinante na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, à medida que privilegia determinada cultura legitimada pelas classes dominantes através das ações práticas evidenciadas no espaço escolar. Ao entendermos que a prática não é neutra e se constitui a partir de uma cultura consolidada, que apresenta características particulares, hábitos definidos de acordo com o grupo social que representa, exige-se que se entenda a prática educativa como “cultura compartilhada sobre um tipo de ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Como já mencionado, as ações compõem as práticas e, para se compreender a prática educativa, é essencial entender que as experiências se caracterizam como uma indicação de determinada cultura sobre o saber fazer, ou seja, “é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73).

A prática educativa revela-se através da cultura dos indivíduos, dessa forma, não é neutra. A história de vida e as marcas que constituem os sujeitos têm grande

impacto em suas ações práticas. Sobre a prática educativa como cultura, Gimeno Sacristán (1999, p. 76) afirma que

Falar de prática educativa como cultura – na realidade, um traço da cultura como totalidade – é falar da continuidade de tradições. A prática da educação é uma tradição gerada na e para a função de propagar outros traços de cultura aos sujeitos que não dispõem dela, isto é, a tradição é o conteúdo e o método da educação. Desenvolve-se uma tradição, prática de educar para dar continuidade a certos conteúdos da tradição que, obviamente, não têm relação só com o conhecimento.

A continuidade de tradições pode ter como objetivo a regulação, e ser entendida como o *habitus* que vai sendo incorporado nas diferentes instituições sociais. Portanto, as práticas pedagógicas são estruturadas diante de uma intencionalidade, são organizadas, envolvem decisões, estratégias e ideologias daqueles que as planejam. Assim, entendemos que a prática pedagógica é, por excelência, uma prática política carregada de significados culturais.

A associação da prática ao uso de técnicas tem gerado uma concepção de prática pedagógica como algo técnico, aplicável, pronto. Esse aspecto, presente no discurso de muitos professores, não considera que toda prática pedagógica pode fazer uso de técnicas, mas para uma transformação de algo que está em construção, de acordo com a subjetividade do contexto pedagógico.

É comum a prática pedagógica ser caracterizada como o roteiro de atividades realizadas pelo professor, um exemplo seria o planejamento de aula. Dessa forma, o ensino meramente técnico, não considera os diferentes contextos de aprendizagem e valoriza excessivamente a atividade prática. Porém, toda prática docente, para que se efetive pedagogicamente, vai além de um bom planejamento, ela envolve intencionalidade, ação reflexiva e objetiva uma transformação.

Então, os saberes que sustentam a prática pedagógica emanam de uma multiplicidade de fatores. Tozetto (2014, p. 21) ressalta que “o docente precisa dominar os saberes que transmite e ensina aos discentes”, já que toda prática envolve intencionalidade. Diante disso, cabe à formação inicial um importante papel na constituição de práticas do professor iniciante, já que não basta apenas planejar uma boa aula, é preciso saber por que se planejou daquela forma, como se deu a aula, ou seja, problematizar a prática pedagógica. À vista disso, a formação inicial se constitui como um “momento privilegiado para romper com a reprodução, ou seja, ensinar como foi ensinado” (TOZETTO, 2014, p. 23).

Na prática pedagógica, os saberes docentes vão muito além dos conteúdos organizados nos currículos escolares. São saberes práticos, “não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2014, p. 49), mas orientam a prática do professor iniciante. Na mesma perspectiva de Tardif (2014), Tozetto (2014, p. 19) afirma que “os professores não são teóricos, mas, apoiam-se na racionalidade, pois, suas ações exigem conhecimentos e práticas”. Os saberes vão se constituindo juntamente com a figura do professor, que é o agente pedagógico, “é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 31).

A prática pedagógica, entendida como uma práxis, envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Portanto, a prática pedagógica necessita de diálogo constante com o cotidiano escolar e os saberes docentes, especialmente com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Em constante problematização de sua prática pedagógica, o professor se assume enquanto intelectual, com vistas a uma transformação e assumindo sua responsabilidade social.

As expectativas que orientam a intencionalidade das práticas pedagógicas estão relacionadas com a comunidade escolar, ou seja, emanam de uma cultura e necessidade da escola. No cotidiano de sala de aula, nem sempre o professor tem o controle sobre aspectos que direcionam suas práticas. Um bom exemplo são as diferentes práticas de alfabetização, em que muitas decisões sobre métodos e concepções são definidas pela escola e não correspondem àqueles defendidos pelos professores. Dessa maneira, percebemos que a cultura presente na escola deve ser incorporada na prática dos professores, consciente ou inconscientemente.

Neste importante momento da escolarização, a adesão de outras instâncias pode colaborar com o processo de alfabetização. Assim, as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores devem contar com o apoio dos pais e do coletivo da comunidade, não ficando isolada no espaço da escola.

No caso da prática pedagógica dos professores iniciantes, entendemos que a busca por uma adesão da comunidade ficará comprometida, já que o professor, em

muitos casos, não se sente parte desse coletivo. Daí a importância de a equipe pedagógica prestar auxílio a esse professor em sua adaptação à comunidade.

Eis a importância de a intencionalidade da prática pedagógica estar clara para todos os envolvidos, já que requer diálogo do coletivo. Práticas pedagógicas impostas tendem a não ser absorvidas pelo coletivo de professores e acabam gerando conflitos no cotidiano escolar. Portanto, reiteramos que a prática pedagógica é dinâmica e dialógica, já que busca se construir e desconstruir continuamente, num movimento que envolve a consciência de seus participantes. Tal consciência agrega concepções teóricas e epistemológicas da prática, não podendo ser deslocada das relações sociais e culturais em que se insere. Dessa forma, vemos a necessidade de as práticas estarem relacionadas com a realidade que objetivam transformar, pois a intenção é decisiva para uma prática transformadora.

O professor, enquanto agente pedagógico, constitui-se a partir da realidade presente em seu cotidiano profissional e das relações complexas que nele se estabelecem, rumo a uma possível transformação. No período de iniciação na docência, o professor e seu *habitus* construído ao longo de sua história de vida se confrontam com a cultura escolar e vão se mesclando em meio ao cotidiano das práticas escolares. Cabe ao professor iniciante, além de desempenhar seu papel primeiro da docência, integrar-se e adaptar-se à cultura particular do contexto que se vê inserido. Entretanto, ele deve reconhecer o caráter transformador de sua prática pedagógica e da possível conversão do *habitus* enraizado na cultura escolar.

Compreendendo que a prática não fala por si mesma, é importante ressaltarmos que sua relação com a teoria é imprescindível, tornando-se a práxis. Na práxis, a atividade teórica subjetiva se funde com a atividade prática objetiva, tornando-se atividade teórico-prática consciente, portanto, humana.

A atividade prática humana é propriamente tal quando ultrapassa esse lado subjetivo, ideal ou, mais exatamente, quando o sujeito prático transforma algo material, exterior a ele, e o subjetivo se integra assim em um processo objetivo. É preciso, por isso, uma matéria ou objeto da ação que exista independentemente da consciência do sujeito. (VASQUEZ, 2011, p. 265)

Por esta razão, compreender a prática educativa e sua dimensão cultural, bem como o *habitus* que a determina, é necessário para que se possa vislumbrar uma prática pedagógica capaz de romper com o senso comum, projetando uma real transformação.

Uma vez que a escola está imersa em uma sociedade capitalista complexa, em que o imediatismo é latente em todas as esferas, pensar na prática pedagógica do professor iniciante se torna relevante, haja vista que é no constante processo de reelaboração de sua prática, na ação refletida e de caráter consciente que a práxis poderá se realizar.

1.3 DIFICULDADES E CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

Sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, Papi e Martins (2008) realizaram um levantamento sobre o tema a partir de pesquisas no Brasil. As autoras analisaram os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no Banco de Teses da CAPES de 2000 a 2007. As conclusões do referido trabalho apontam para a necessidade de pesquisas que se dediquem mais ao tema.

Em consonância às necessidades apontadas nas pesquisas de Papi e Martins (2008), Mariano (2006) realizou pesquisa anterior buscando apontar as características dos trabalhos apresentados na ANPED e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Mariano (2006) constatou que os aspectos menos enfatizados são as relações entre formação inicial e o momento de inserção profissional e as formas de aprendizagem da docência desenvolvidas pelo professor iniciante. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de pesquisa sobre a prática pedagógica do professor iniciante.

Portanto, a presente pesquisa está circunscrita na discussão sobre os professores iniciantes, seus dilemas e práticas pedagógicas (GUARNIERI, 1996; CORSI, 2002; NONO, 2005; LIMA, 2006; MARIANO, 2006; PIENTA, 2007; PAPI, 2011; GABARDO, 2012; SIMON, 2013; MOREIRA, 2014). Assim, buscamos interagir com a produção acadêmica sobre o início da docência, bem como conscientemente reconhecer a amplitude do tema.

Na busca de identificarmos os dilemas profissionais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e como as dificuldades e os conflitos contribuem para a construção dos saberes no percurso da aprendizagem da docência, Lima (2006) afirma que os dilemas somente serão compreendidos na dimensão prática. E que é

nesse momento que os professores buscam auxílio e aprendem na troca com seus pares, destacando, ainda que o exercício da profissão é também um espaço de partilha.

Na mesma direção, Simon (2013) utiliza-se de um estudo de caso para compreender os dilemas da prática dos professores iniciantes, com o propósito de entender a complexidade do pensamento docente em início de carreira. O estudo de Simon (2013) contribui para o aprofundamento da temática relativa aos professores iniciantes com a tese de que, desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal para que esses profissionais possam estar melhor preparados, a fim de superarem os obstáculos e construir sua prática.

Com o objetivo de investigar possibilidades de casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, Nono (2005) evidencia a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da docência e as possibilidades de reflexão e investigação no início da docência.

Por sua vez, ao propor a coleta de dados por meio de registros em diários reflexivos, Corsi (2002) também identificou reflexões sobre as dificuldades sentidas na prática pedagógica e a maneira como as professoras iniciantes lidaram com as situações consideradas difíceis, corroborando com a literatura sobre a iniciação como período de sobrevivência (MARCELO, 1999; ZABALZA, 2004; HUBERMAN, 2013;).

Gabardo (2012) aponta que práticas de acompanhamento aos professores iniciantes vêm sendo realizadas pelas escolas, mas como uma ação isolada. Sobre as necessidades formativas de professores iniciantes no ensino superior, Moreira (2014) sinaliza a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia e o protagonismo do professor.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no início da docência, Pienta (2007), Zanella (2011) e Cardoso (2013) revelam que as condições em que o professor inicia sua carreira não são favoráveis para a sua permanência, embora as tensões e os dilemas enfrentados pelos iniciantes sejam comuns nessa fase.

As pesquisas já realizadas sobre o tema em questão levantam importantes elementos para a discussão sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes,

bem como indicam a necessidade de maior aprofundamento e pesquisas sobre a temática. Evidenciam que as dificuldades encontradas no início da docência estão relacionadas com uma cultura escolar que vem se solidificando, qual seja a de destinar ao professor iniciante as turmas que os demais professores não aceitaram, assim como os saberes práticos que necessitam estar mais articulados com a formação inicial, onde há o baixo nível de reconhecimento profissional, e a efetivação da prática em comunidades de extrema vulnerabilidade social.

A entrada na carreira docente é um momento bastante estudado pela literatura brasileira e estrangeira, que aponta a importância da investigação de aspectos que caracterizam esta etapa de iniciação (MARCELO, 1999; IMBERNÓN, 2001; MIZUKAMI et al., 2002; GUARNIERI, 2005; HUBERMAN, 2013).

Em 1988, após a aprovação pelo Centro de Investigação e Documentação Educativa, desenvolveu-se um projeto com o objetivo de levantar informações sobre o processo de socialização de professores iniciantes, realizado com professores principiantes de Sevilla e Granada. Segundo Marcelo (1999), a amostra contou com a participação de 107 professores, que responderam o questionário referente às suas crenças e percepções acerca do processo de iniciação enquanto docentes.

Por meio da referida investigação, constatou-se que os professores são profissionais preocupados com seu aperfeiçoamento enquanto docentes. No entanto, reconhecem que a sua formação é incompleta. As experiências vivenciadas enquanto estudantes também são fatores que influenciam os professores principiantes. Os aspectos didáticos apareceram como os principais campos nos quais os professores principiantes encontram dificuldades.

No período de iniciação à docência, os professores passam por um processo de interiorização de normas, valores, condutas, ou seja, o *habitus*, que consiste na aquisição da cultura daquele ambiente escolar (SILVA, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 1999; HUBERMAN, 2013). Contudo, esse processo de socialização não é uma via de mão única, mas “um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam [...]” (MARCELO, 1999, p. 115). Essa organização se dá por intermédio da interação com o outro, dos estilos compartilhados e de um projeto coletivo em que todos os envolvidos se modificam cotidianamente.

Os professores integram-se na cultura escolar por intermédio de estratégias sociais. Marcelo (1999) aponta três tipos de estratégias: o ajustamento interiorizado, pelo qual os professores assumem os valores, objetivos e limitações daquela

instituição como próprios; a submissão estratégica, na qual os professores reconhecem e assumem valores dos indivíduos que possuem autoridade no ambiente escolar, portanto, mantêm uma determinada reserva pessoal; e a redefinição estratégica, essa menos comum, a qual consiste em fazer com que os indivíduos que detêm o poder mudem suas interpretações.

Portanto, há um consenso entre a maioria dos autores de que o processo de socialização é contínuo e acompanha o indivíduo por toda a sua vida. O professor, ao deparar-se com a complexidade da educação, busca sobreviver dentro do ambiente escolar, descobrindo como realizar seu trabalho da melhor forma, uma vez que, agora, o professor tem sua própria classe.

O professor iniciante constrói seu estilo de ensinar desde o ingresso na formação inicial. Com o passar dos anos, vai se modificando e moldando através de experiências com o coletivo da comunidade escolar e do contato com diferentes formas de aprender. A passagem de aluno para professor, ou seja, a inserção do professor iniciante na escola, representa, para a maioria dos professores, um momento decisivo. Nesse momento, há um choque com a realidade (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 2013) e muitas vezes esses profissionais, além de enfrentarem obstáculos dentro da sala de aula, não encontram subsídios de outros professores e da equipe gestora para contornar tais problemas.

Silva (1997, p. 51) pontua que o primeiro ano de docência é marcado pelo referido choque com a realidade. Segundo a autora, a expressão “choque com a realidade” é “aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo” (SILVA, 1997, p. 54). Dessa forma, percebemos que a subjetividade repercutirá na forma como os professores são impactados nesse momento de inserção à docência.

Veenman (1984, p. 144 apud SILVA, 1997) distingue cinco categorias indicadoras do choque com a realidade, são elas:

1. percepção dos problemas: inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre carga horárias, as queixas físicas e psicológicas, tais como cansaço, stress, angustias e frustrações;
2. mudança de comportamento: reporta-se a mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e motivadas por pressões externas;
3. mudança de atitudes: inclui alterações no sistema de crenças do professor. Essas mudanças são visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude

progressista para uma atitude mais conservadora, no que respeita os métodos de ensino;

4. mudança de personalidade: esta categoria refere as mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito;

5. abandono da profissão: trata-se, por assim dizer, do indicador máximo do choque com a realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão. (SILVA, 1997, p. 54)

Tendo em vista tais indicativos apontados por Veenman (1984), reforçamos que cada professor iniciante pode adotar uma postura e apresentar algumas das características citadas, ou nenhuma delas. Assim, não podemos considerar como regras que são vivenciadas por todos os iniciantes à docência.

Huberman (2013) identifica que os professores vivenciam diferentes momentos de aprendizagem da docência, enfrentando várias modificações ao longo da sua carreira, chamada de ciclos, que por sua vez não seguem necessariamente uma ordem, ou, ainda, nem todos os elementos de um ciclo são vivenciados.

Na fase de iniciação à carreira docente, há também a construção do desenvolvimento profissional. Huberman (2013) apresenta estudo sobre os ciclos de vida profissional docente, indicando as tendências gerais de cada fase. Ao apresentar a primeira fase, a entrada na carreira, o autor indica dois momentos vividos pelo professor iniciante: o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta. Ao primeiro momento atribui como características gerais o confronto com a realidade, as dificuldades reais da prática. Ao segundo momento, o estágio de descoberta, o professor iniciante vivencia um momento de descoberta e responsabilidade da realidade da escola. Na sequência, apresenta as demais fases: de estabilização, de diversificação, de serenidade e de desinvestimento.

Segundo Huberman (2013, p. 37), supostamente se verificam no início de carreira as sequências ditas de exploração, que “consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis”. A estabilização, “na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização”. Essa sequência na carreira acontece de maneira diversificada; segundo Huberman (2013), alguns professores podem ter uma estabilização mais rápida, ao passo que outros podem se estabilizar e em seguida se desestabilizar. O autor aponta que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, e esse processo pode ser linear ou não, ou seja, vai depender da subjetividade do sujeito.

A primeira fase da carreira do professor Huberman (2013) nomeia de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência é caracterizada pela fase do choque de realidade, em que o professor idealiza o seu trabalho e, ao entrar em contato com a realidade da escola, percebe que esta é diferente daquilo que ele pensava. Já a descoberta consiste em um momento de exploração do ambiente, de tentativas e de exaltação por passar de aluno para professor. Esses dois aspectos são vividos paralelamente, e um dará suporte para o outro, criando-se uma identidade docente, ou seja, através das experiências cada professor irá formar o seu perfil.

A segunda fase de estabilização consiste no sentimento de competência, uma vez que os professores já trazem uma bagagem de experiência. Nesse sentido, os professores se preocupam mais com os objetivos pedagógicos, tendo uma flexibilidade de diferentes turmas, uma confiança por ter um estilo próprio de ensino.

Já a fase de diversificação se caracteriza pela experimentação e de diversificação. Segundo Huberman (2013, p. 41), “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa”. Nessa fase, os professores buscam inovar suas práticas com novas ideias, sentem-se competentes ao realizarem suas atividades pedagógicas.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, o professor demonstra uma autoconfiança e a serenidade aumenta, não precisa mostrar nada a ninguém e por isso não se preocupa com seus afazeres, como levar trabalho para casa. Nessa fase, existe um distanciamento entre professores e alunos, pelo fato de os alunos enxergarem nos professores a figura dos pais. O distanciamento entre os professores mais velhos e os mais novos também acontece, e uma justificativa são as perspectivas de diferentes gerações, o que dificulta o diálogo nas trocas de experiências.

A fase de inserção na docência pode durar vários anos, até que o professor consiga efetivar um papel concreto na escola. De acordo com Marcelo (1999, p. 113), no primeiro ano os professores são iniciantes e “em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”. O processo de transformar-se em docente não acontece no momento de transição da formação inicial para inserção na escola. O professor aspirante à docência, agora diferentemente do estagiário, é responsável por um grupo de alunos e as especificidades de cada um, em contexto diferenciado do processo de formação inicial.

Um contexto de adversidades se impõe ao professor iniciante, que se depara com o desconhecido. Desconhecido porque agora o professor desempenha outro papel no ambiente escolar, aluno e professor são sujeitos que fazem parte da escola, mas, ao mesmo tempo, percebem o espaço de maneira diferente. O processo de inserção à docência é permeado por inúmeros momentos de tensão. A escola antes conhecida ganha características diferentes através do olhar dos professores, que devem “adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124). O equilíbrio pessoal deve ser mantido pelo professor, mesmo em situações adversas e de solidão.

Nesse sentido, buscando superar as dificuldades impostas ao professor iniciante, entendemos que bons programas de iniciação à carreira docente assegurariam professores mais envolvidos e dispostos aos enfrentamentos cotidianos da escola. Tais programas são distintos da formação inicial e podem variar seus tempos de duração. É importante ressaltarmos que os professores iniciantes, nesse momento, devem poder contar com uma equipe que os apoiem e sinalizem as práticas da escola.

Há necessidade urgente de que haja um programa que se preocupe com o sucesso do processo de início de carreira docente, diminuindo a evasão dos professores nos primeiros anos de docência. Algumas características podem ser o diferencial nos processos de iniciação à carreira, são elas: tempo diferenciado para observação e planejamento; menor tempo em sala de aula, aumento da carga horária de estudo e planejamento; participação em grupos que discutam temas concernentes ao processo; oficinas e seminários voltados aos professores iniciantes e suas necessidades.

Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 142), os sistemas estruturados para auxiliar o professor iniciante mudaram com o passar dos anos, e hoje tornou-se fundamental “considerá-lo como algo necessário até entendê-lo como um elemento central no processo de permanência do docente principiante e de melhoria na qualidade de seu ensino”. Frente a essa perspectiva apontada pelos autores, entendemos que os sistemas, quando bem planejados e organizados, funcionam como espaço de formação continuada ao professor iniciante, atendendo as particularidades dessa etapa.

Em outras profissões, os iniciantes continuam se aprofundando em seus conhecimentos e habilidades sob o olhar atento de profissionais com mais

conhecimento e experiência, reconhecendo-se, assim, a importância favorável de acompanhamento aos ingressantes na docência. De acordo com Marcelo (1999), os programas de iniciação à docência devem se constituir como uma extensão da formação inicial, já que os professores iniciantes ainda necessitam de supervisão e apoio.

Como extensão da formação inicial, os programas de iniciação devem apresentar três componentes fundamentais:

[...] um conceito de ensino e formação; uma seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor iniciante; e, por último, uma ideia de como se adquire esse conhecimento, ou seja, as estratégias formativas que facilitam sua aquisição (MARCELO, 1999, p. 119).

Contudo, os programas de iniciação devem ser flexíveis, fazendo adaptações de acordo com as necessidades que os professores apresentarem ao longo do processo. Os objetivos são: melhorar a ação docente, aumentar a possibilidade de permanência dos professores, proporcionar satisfação pessoal e profissional dos professores iniciantes e atender às necessidades formativas e certificação, além de inserir e facilitar a adaptação do professor à cultura escolar (MARCELO, 1999, p. 122).

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 137), “Os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”.

Os programas de inserção são recentes no cenário da formação de professores, mas têm chamado a atenção em alguns países que propõe tal experiência. Podem ser centrados na escola ou na assessoria, através de mentores ou ajudantes/assistentes, os quais, segundo Marcelo (1999, p. 128), “tem se apresentado como possível remédio ou ‘antídoto’ para o choque de realidade”.

Vaillant e Marcelo (2012) apresentam alguns casos inspiradores de programas de inserção que permitem repensarmos a forma como os professores iniciam na carreira docente, como a experiência da Inglaterra, em que o professor iniciante passa por um período de inserção, num processo individualizado de acompanhamento e apoio, o que permite uma maior reflexão do docente e reduz a sua ansiedade. Os programas da Irlanda do Norte, Escócia, França, Suíça, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Estados Unidos são citados, e os traços comuns elencados pelos autores são: “acompanhamento de um mentor ou tutor especialista,

a participação dos docentes novatos em seminários, a comunicação constante com os diretores do estabelecimento de ensino e tempo dedicado a planejar aulas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 163).

A principal característica comum entre os programas dos países citados é a observação em sala de aula. As situações observadas pelo professor iniciante são seguidas de uma discussão com os mentores, permitindo uma reflexão importante no processo de inserção na docência.

Já no Brasil, um estudo exploratório realizado por Mira e Aksenén (2016) analisa como os processos de inserção dos professores são abordados nos planos municipais de educação nas capitais brasileiras, considerando a Meta 18 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). O estudo evidenciou que o tema ainda não é objeto de preocupação na maioria das capitais, sendo que das 23 (incluindo o Distrito Federal), apenas 10 fizeram referência aos professores iniciantes, mantendo ou modificando a estratégia do PNE (BRASIL, 2014). As outras 13 capitais não mencionam estratégias que incluam os profissionais iniciantes. Segundo as autoras, “embora possa ter ocorrido debate sobre o tema, nas conferências municipais que discutiram os respectivos planos, a permanência dessa estratégia não foi avaliada positivamente” (MIRA; AKSENEN, 2016, p. 8). Observam que isso pode ter relação com a falta de conhecimento sobre o tema e não relevância da estratégia.

Romanowski e Martins (2013, p. 14), ao apresentarem estudo sobre as condições e a formação dos professores iniciantes no Brasil, apontam novos desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes:

- 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- 4) melhoria nas condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional;
- 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;
- 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Tal como apontam as autoras, entendemos que a fase de inserção profissional tem um longo caminho a ser percorrido na busca por melhores condições de promoção do desenvolvimento profissional e permanência dos iniciantes à docência. Reiteramos que é necessário reconhecer que a formação permanente do professor iniciante deve buscar centralidade na escola e nos processos vivenciados em sua prática pedagógica.

1.4 O CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E SEUS EFEITOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

Para compreender as causas de comportamentos dos professores iniciantes, assim como o que constitui sua prática pedagógica, é necessário compreender a percepção que eles têm de seu contexto de trabalho.

Entendendo a escola como um território complexo que apresenta variáveis sociais, culturais e familiares que interferem diretamente na aprendizagem dos alunos, bem como na prática pedagógica dos professores, é necessário reconhecer os processos internos que a permeiam. Assim, o papel do clima organizacional da escola deve ser investigado, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam a dinâmica escolar.

A escola apresenta características particulares quanto a sua organização, que, segundo Nóvoa (1992), se constituem em três grandes áreas: a estrutura física da escola, a estrutura administrativa da escola e a estrutura social da escola. Entende a escola como “uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos” (NÓVOA, 1992, p. 16). Nesse momento, centramos a discussão nos aspectos da estrutura social da escola e seu clima organizacional.

Para compreendermos como se constitui o clima organizacional da escola e quais são suas repercussões na prática pedagógica dos professores iniciantes, vale compreender o conceito de cultura organizacional. Tal conceito surge na área da educação na década de 1970, sendo definido como “um conjunto de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender lidar com problemas de adaptação e de integração interna” (SCHEIN apud NÓVOA, 1992, p. 29). Assim, tal cultura organizacional objetiva integrar os novos professores ao modo de pensar, sentir e perceber a escola.

Ainda sobre a cultura interna da escola, Nóvoa (1992) utiliza o pensamento de Luc Brunet para explicitar o conceito de cultura organizacional. Brunet (1992, p. 29) afirma que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime valores e as crenças que os membros da organizam partilham”. Ou seja, a cultura interna, repleta de significados para àqueles que fazem parte da organização escola, representa os valores, as crenças e as ideologias que condicionam os comportamentos e práticas dos professores.

O conjunto de normas organizacionais pode ser entendido como um *habitus* que pode ser incorporado na prática pedagógica do professor iniciante, já que este busca uma forma de se integrar aos moldes da escola em que se encontra. Silva (1997), ao discutir sobre a realidade que o professor iniciante enfrenta, reafirma:

Para se adaptar à nova situação, as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que passa a pertencer. É um novo estatuto que se adquire (SILVA, 1997, p. 55).

Como foi explicitado por Silva (1997), a cultura escolar interfere diretamente na constituição do clima organizacional, que pode favorecer, ou não, a sobrevivência do professor iniciante na escola e a seu desenvolvimento profissional. Marcelo e Vaillant (2009) afirmam que a forma como a escola está organizada, o clima tempo e espaço podem contribuir, ou não, para o isolamento do professor. Ainda segundo os autores, “el aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 31). Por um lado, facilita a criatividade individual, e por outro priva os professores das possibilidades do trabalho coletivo e da troca de experiências.

Dessa forma, recorreremos a Brunet (1992) para apresentar a definição de clima, que têm permeado as teorias sobre o clima organizacional. Segundo o autor, as três definições são: a) a medida múltipla dos atributos organizacionais; b) a medida perceptiva dos atributos individuais; c) a medida perceptiva dos atributos organizacionais. Dentre as três perspectivas apresentadas, a última é a que tem orientado as teorias atuais, já que considera o clima em sua dinâmica mais ampliada da organização escolar.

A perspectiva dos atributos organizacionais considera o clima como uma série de atributos que podem indicar as formas de agir em relação aos demais membros da sociedade. Valoriza-se o modo como os sujeitos percebem seu ambiente de trabalho, e sugere como essa percepção estipula os comportamentos nesse ambiente. Portanto, a medida perceptiva dos atributos organizacionais engloba uma série de características, sendo elas:

- a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é suscetível de possuir uma personalidade própria, um clima específico;
 - b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo);
 - c) são percebidas pelos membros da organização;
 - d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima;
 - e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os componentes organizacionais.
- (BRUNET, 1992, p. 126)

Os atributos organizacionais encontrados na escola podem orientar os comportamentos e determinar práticas dentro do espaço escolar, além de orientar ações futuras. Nesse sentido, a percepção que o professor tem do clima organizacional pode indicar sua forma de agir em relação aos demais membros da organização escolar. Brunet (1992, p. 126) considera que o clima se refere às percepções que os indivíduos têm da organização do espaço escolar e da relação que estabelecem com suas práticas.

A compreensão sobre as causas do clima é necessária, pois pode indicar caminhos para a construção de um clima favorável ao desenvolvimento do professor iniciante e sua prática pedagógica. Para Brunet (1992, p. 127), o clima faz parte de um fenômeno intermitente, e apresenta três variáveis determinantes: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais.

A estrutura está relacionada com as características físicas da escola, “os níveis hierárquicos ou a descrição de tarefas” (BRUNET, 1992, p. 127). Já o processo organizacional refere-se ao estilo de gestão dos recursos; enquanto que a variável comportamental inclui o comportamento individual e do grupo que “desempenham papel ativo na produção do clima” (BRUNET, 1992, p. 127).

As variáveis apresentadas intervêm na composição do clima organizacional e seus efeitos podem estar organizados de três maneiras: a) resultados individuais:

satisfação, rendimento e qualidade de vida; b) resultados de grupo: coesão, moral e resultado; c) resultados organizacionais: rendimento escolar, eficácia, adaptação e evolução.

Como fenómeno intermitente, o clima organizacional pode se alterar mediante os efeitos das variáveis apresentadas. Por exemplo, caso o rendimento dos professores não corresponda às expectativas, a direção da escola pode aumentar o controle sobre as práticas dos professores.

No esquema representado pela Figura 1, podemos verificar as variáveis que intervêm na composição do clima organizacional.

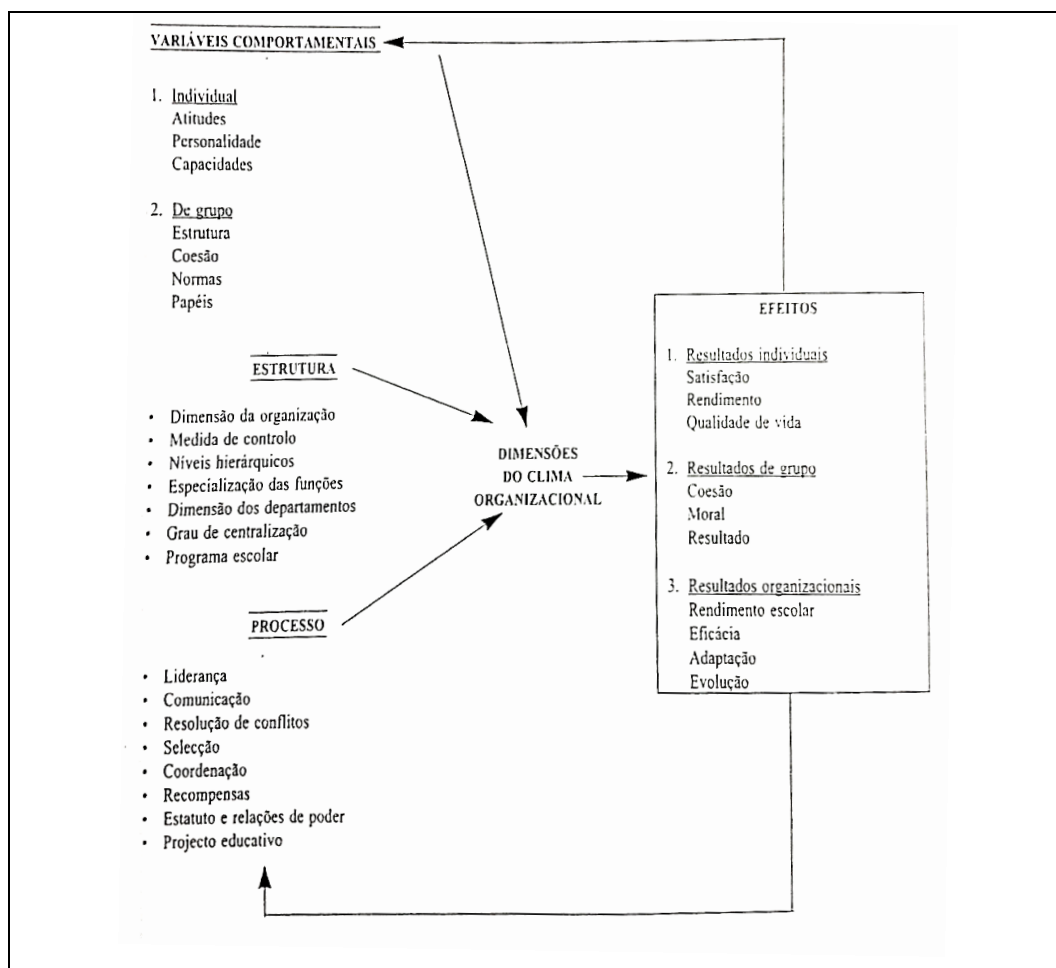


Figura 1 – Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional

Fonte: Brunet (1992, p. 127)

Em síntese, todos os componentes da escola, seja estrutura física, espaços, objetivos e relacionamento entre os pares, influenciam o clima organizacional da escola. Como afirma Brunet (1992, p. 129), o clima “é um conceito polivalente e

sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes”.

O clima organizacional ainda pode ser identificado como aberto ou fechado (BRUNET, 1992, p. 130). O clima organizacional fechado corresponde a um ambiente em que a gestão não se apresenta de forma democrática, e os professores sentem-se constrangidos, num ambiente rígido de trabalho. Já no clima aberto, o trabalho participativo é a base, potencializando o desenvolvimento profissional, e os professores se sentem motivados e envolvidos com a escola.

Brunet (1992, p.130) utiliza a teoria dos sistemas de Likert para abordar a função e as dimensões do clima, como se observa no Quadro 1, a seguir.

Dimensão	Tipos de clima organizacional de Likert			
	Sistema autoritário – Fechado		Sistema participativo – Aberto	
	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Liderança	Autocrático – não confia em seus professores	Autoritário Confiança condescendente	Confiança nos professores	Confiança total nos professores
Motivação	Desconfiança, ameaças	Pouca satisfação	Sentimento de responsabilidade	Participação
Comunicação	Pouca comunicação com receio	Pouca comunicação Precaução	Comunicação descendente	De forma horizontal
Interação	Descendente, não há cooperação	Pouca cooperação	Cooperação moderada	Cooperação
Decisões	Tomadas em nível superior	Tomadas em nível superior Ausência de trabalho em equipe	Tomadas em nível superior, mas é permitida participação em decisões mais específicas	A tomada de decisão está disseminada por toda a organização
Objetivos das normas organizacionais	Ordens	Ordens	Estabelecidos depois de serem discutidos	Participada
Controle	Feito em nível superior	Feito em nível superior	Delegação de processos	É exercido por todos os níveis
Objetivos de desempenho	Nível médio	Nível elevado	Nível muito elevado	Nível elevadíssimo

Quadro 1 – Tipologia de clima organizacional de Likert

Fonte: Brunet (1992, p. 130).

De acordo com o Quadro 1, quanto mais próximo o clima da escola estiver do sistema participativo aberto, melhores serão as relações e condições de trabalho entre professores e os demais membros da escola.

Entendemos que “o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição dos estímulos e das coações à atividade dos professores” (BRUNET, 1992, p. 132). Nessa perspectiva, o clima tem papel fundamental no êxito da escola e dos professores que nela atuam. Como demonstra no Quadro 1, um clima participativo aberto estimula a participação e a cooperação de todos, favorecendo o empenho por parte dos professores em programas de desenvolvimento profissional e na união de todos para atingir os fins e objetivos propostos.

Sobre os efeitos do clima organizacional, alguns autores citados por Brunet (1992) enfatizam que o clima da escola tem efeito direto e determinante no rendimento e na satisfação de todos os envolvidos, sejam professores ou alunos. Estudos revelaram a importância do clima para o sucesso escolar dos alunos e para a efetividade administrativa da escola. Dessa forma, fica evidenciado o efeito direto e imediato do clima no rendimento escolar dos alunos, bem como na prática pedagógica dos professores iniciantes.

Em suma, compreendemos que o envolvimento dos professores na organização escolar pode ser um indicativo do clima organizacional da escola. Dessa forma, o clima influencia as percepções, as atitudes e a vontade de interagir com os pares, o que é fundamental para o professor iniciante.

Segundo Marcelo (1999), o professor iniciante necessita de apoio, orientação, através de uma comunicação positiva, para ter facilitada a sua adaptação e integração à cultura escolar. Além disso, o autor coloca que o ajuste do professor em sua nova profissão depende de alguns fatores como experiências anteriores, modelos, da organização burocrática, dos colegas e, destacamos, o contexto e o clima organizacional em que iniciou sua carreira docente. Com o objetivo de compreender os elementos do clima organizacional e seus efeitos na prática pedagógica do professor iniciante, reconhecemos que cada escola tem sua própria personalidade, e que o clima pode ser percebido de forma consciente e inconsciente pelos envolvidos, sejam professores, alunos ou equipe gestora.

CAPITULO II

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR INICIANTE E AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação não é neutra, está impregnada de ideais políticos e ideológicos, assim como os processos formativos e, especialmente, as políticas que orientam os currículos e as normatizações dos cursos de formação de professores. Dessa forma, para que possamos compreender a realidade atual da educação e da formação de professores no Brasil, situaremos historicamente a constituição dos cursos de formação de professores, particularmente do Curso de Pedagogia.

Entendermos os problemas e os modelos dos cursos de formação, sejam eles voltados para uma formação crítica ou tradicional, nos possibilita respondermos questões relacionadas às práticas dos profissionais da educação, além de percebermos as sombras ainda presentes nos currículos e no cotidiano dos processos formativos. O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua instituição em 1939, passou por momentos intensos de disputas, apontando a complexidade dos processos formativos. Problemas e divergências foram revelados ou ignorados na elaboração das diferentes propostas na história do Curso.

No bojo das transformações e reestruturações do curso, suas características foram e ainda são duramente questionadas. Esses questionamentos são provenientes de discussões de caráter epistemológico quanto à especificidade da pedagogia enquanto campo do conhecimento e a função do pedagogo (BISSOLLI DA SILVA, 2006; SAVIANI, 2012). Portanto, discutir aspectos históricos da formação de professores e sua busca por sua especificidade nos permite dispor de um olhar vigilante para os modelos de formação dos dias atuais. Possibilita também o entendimento das políticas de controle, produtividade e competitividade que têm se instalado nos documentos norteadores para a formação de professores.

No presente capítulo, apresentaremos o processo histórico da instituição do Curso de Pedagogia no Brasil e sua trajetória, culminando com a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2014).

As relações teórico-práticas amplamente discutidas nas reformulações do curso são evidenciadas no texto através do Estágio Supervisionado e sua dimensão

na relação universidade/escola, tomando como foco principal a relação construída entre a formação inicial e os primeiros anos da docência.

A formação de professores como intelectuais também é discutida como possibilidade de problematização e investigação das práticas pedagógicas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, nos cursos de formação de professores, através da pesquisa.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

Durante o século XX, o Brasil viveu um momento de expansão dos serviços educacionais, em decorrência do crescente avanço na industrialização e aumento populacional. Esse avanço refletiu na universalização do acesso ao ensino fundamental, ocasionando inúmeros problemas na escola e, conseqüentemente, na formação de professores (ROMANOWSKI, 2007; SAVIANI, 2011).

A formação de professores primários, hoje anos iniciais, era realizada nas Escolas Normais² (TANURI, 2000). Entretanto, várias reformas foram realizadas, alterando significativamente o currículo das escolas normais, principalmente na década de 1920. A prática docente começa a ser questionada por se tratar de uma tarefa fragmentada e descontextualizada, resultado da formação oferecida pelas escolas normais.

As demandas por modernização e práticas que envolvessem experiências e demonstrações influenciadas por ideias renovadoras norte-americanas chegavam até a escola, que clamava por uma formação de professores que atendesse ao novo contexto social e contribuísse para o desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, surge um importante nome no cenário educacional, Anísio Spínola Teixeira, que entendia a educação como um direito de todos e o principal elemento no processo de inovação e modernização da sociedade naquele momento (PAGNI, 2008; SAVIANI, 2011).

Mesmo diante das dificuldades encontradas no contexto educacional brasileiro, Anísio Teixeira acreditava que a educação tinha uma função social que,

² A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº10, de 1835, e seu currículo contemplava: ler e escrever, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos da geografia e princípios de moral cristã (TANURI, 2000).

segundo Pagni (2008, p. 22), “mais do que conservar a estrutura dessa sociedade, poderia ser a portadora de mudanças sociais, gradativas, é verdade, mas que representassem o esforço constante de adaptação do homem ao progresso”. Para o autor, a estrutura social oligárquica, característica do momento no Brasil, refletia na condução da formação escolar autoritária e da mecanização de hábitos.

As iniciativas desse importante nome do cenário educacional brasileiro – Anísio Spínola Teixeira – sempre estiveram voltadas para a organização e administração do sistema público de ensino.

Para encaminhar a organização do sistema de ensino, Anísio Teixeira contava com as contribuições de outros importantes intelectuais, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Partindo da filosofia democrática de Dewey, Anísio Teixeira e os demais intelectuais defendiam uma educação laica, pública e gratuita como forma de garantir a democracia. No ano de 1932, um grupo composto por intelectuais brasileiros, incluindo Anísio Teixeira, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (PAGNI, 2008; SAVIANI, 2011).

A efervescência das ideias de educação progressista de Anísio Teixeira interferiu na construção do currículo da Escola Normal, que tinha como objetivo o estudo dos processos de ensino e aprendizagem de crianças que frequentavam a escola primária. Frente a essa perspectiva, a formação de professores para a Escola Primária foi colocada em nível de 2º grau e o Curso de Licenciatura em Pedagogia teve como objeto de estudo os processos educativos da escola.

Podemos supor que, se naquele momento a formação de professores da Escola Primária tivesse como obrigatoriedade o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade, teríamos outra história para revelar sobre o processo formativo dos docentes no Brasil.

Segundo levantamento histórico realizado por Bissolli da Silva (2006), o Curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, junto com outras licenciaturas acompanhadas pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Essa Faculdade tinha dupla função, de formar bacharéis e licenciados nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

Os Cursos de Pedagogia, bem como as demais licenciaturas, seguiam a fórmula conhecida como “3+1”. Na Pedagogia era oferecido o título de *bacharel* a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, fundamentos

e teorias educacionais. Já o título de *licenciado* permitia atuar como professor, sendo necessário cursar mais um ano em estudos dedicados à didática (BISSOLLI DA SILVA, 2006). O Curso de Pedagogia, assim organizado, dissociava a Pedagogia apresentada como ciência, do conteúdo da Didática, tratando-os separadamente. A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender o curso como formador de técnico em educação, o bacharel, e na licenciatura, o professor (BRZEZINSKI, 1996; BISSOLLI DA SILVA, 2006).

A década de 1960 apresentou substanciais mudanças na estrutura do curso. Iniciando no ano de 1962, com o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 292 (BRASIL, 1962), previa para a licenciatura o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado). Já em 1968, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 (BRASIL, 1968) facultava à graduação de Pedagogia a oferta das seguintes habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional.

O modelo dicotomizado do curso até então permaneceu apenas com uma característica diferente: o curso foi dividido em dois blocos, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. Em 1969, o Parecer CFE nº 252 (BRASIL, 1969), que dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicou como finalidade preparar profissionais da educação, obtendo o título de especialista, mediante a complementação de estudos. Além disso, o Parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos.

De acordo com o Parecer nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69 (BRASIL, 1969), o curso de Pedagogia expandiu-se com um currículo composto por uma parte comum, constituído por matérias consideradas básicas (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática), e outra parte diversificada para cada uma das habilitações. Referindo-se a esta proposta, Bissolli da Silva (2006, p. 42) afirma que “não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista”. Segundo estudos ainda feitos por Bissolli da Silva (2006), mesmo com essa divisão o título conferido seria o de licenciado nas diferentes habilitações.

Como licenciatura, o curso permitia o exercício do magistério no curso Normal como parte profissionalizante do ensino secundário, e através de uma complementação metodológica e prática de ensino, habilitaria também para o ensino nos primeiros anos de escolarização, atuais anos iniciais do ensino fundamental.

Scheibe (2007) destaca que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, 2006), que definiu o Curso de Pedagogia como licenciatura, trouxe muitos desafios para a universidade quanto à reformulação curricular do curso, já que, a partir da referida Resolução, deveria se configurar como campo de conhecimento da educação. A autora afirma que, na década de 1990, o curso já enfrentava debates com sua descaracterização, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que em seu artigo n. 62 admite a formação de professores em nível médio para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da criação dos Institutos Superiores que deveriam formar professores para a educação básica. Segundo a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo n. 63, cabe aos institutos superiores manter:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 20).

Segundo Scheibe (2007), ao criar os institutos superiores para formação de professores da educação básica e admitir o Curso Normal Superior como formador único de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996) reforçou a ideia de qualificação técnica, desassociando da produção do conhecimento. A autora ainda destaca que a única referência feita ao Curso de Pedagogia consta no artigo n. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 20).

A situação do Curso de Pedagogia, passando desde sua criação por notória diversificação curricular além do permanente questionamento sobre a identidade do

pedagogo, gerou uma grande preocupação para os educadores, que se uniram em um forte movimento pela construção de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

No cenário pós LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), formou-se então a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), composta pelos professores: Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Aguiar (UFPE), Tisuko M. Kishimoto (USP) e Zélia M. Pavão (PUC/PR).

A CEEP iniciou a elaboração das Diretrizes Curriculares em 1998, atendendo à convocação feita pela Secretaria Superior do Ministério da Educação (SeSu/MEC). Instituições de Ensino Superior de todo país e entidades educacionais como ANPED foram convidadas a apresentarem sugestões. Após examinar as diversas proposições da comunidade acadêmica, a comissão encaminhou o documento denominado Proposta e Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia ao MEC (Ministério da Educação) e ao CNE (Conselho Nacional de Educação).

Na referida proposta, o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (BRASIL, 2001, p.1).

Posto isto, o pedagogo pode atuar na docência na educação infantil, nos anos iniciais, nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio e também na organização de sistemas como gestor, projetos escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento.

A partir da LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. Através das Resoluções do CNE/CP nº 1/2002 e do CNE nº2/2002 (BRASIL, 2002), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). Os cursos de licenciatura passaram a ser denominados cursos de formação de professores, exigindo carga horária correspondente a quatro anos de atividades para a sua integralização.

A Resolução nº1/2002 (BRASIL, 2002), que trata das diretrizes, destaca como fundamentos na formação de professores,

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1)

Doravante, apontamos algumas características do curso de Pedagogia no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005). Com base no Parecer n. 5 do CNE (BRASIL, 2005), aprovado no dia 13 de dezembro de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia têm como finalidade: “Oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (BRASIL, 2005, p. 10). Analisando a proposta das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005), observamos que é muito similar ao perfil do pedagogo defendido pelo documento denominado Proposta e Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, apresentado ao MEC (Ministério da Educação) e ao CNE (Conselho Nacional de Educação), já citado.

A partir da ação conjunta de especialistas, responsáveis pelas novas Diretrizes do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), há um destaque maior para o Estágio Supervisionado na formação do Pedagogo. O Art. nº 8 aponta a integralização de estudos por meio de diferentes vivências, sendo o Estágio Curricular:

- [...] realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 23).

Ao apontar a integralização de estudos, o Estágio Curricular constitui importante momento de vivências, com vistas a uma articulação do curso de Pedagogia com os diferentes espaços educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (BRASIL, 2005) não representam o desfecho das discussões sobre os cursos, mas impulsionam novos argumentos no campo da formação do pedagogo.

A discussão sobre a formação dos profissionais do magistério ganha corpo nos últimos anos e no PNE (BRASIL, 2014). O PNE é fruto de intensos debates promovidos pelas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), das quais participaram educadores, estudantes, pais e representantes de diferentes segmentos da sociedade. Todavia, Hypolito (2015, p. 521) alerta que o documento sofreu modificações expressivas até sua versão final, e “que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências [...]”, o que acabou alterando o significado das propostas para atender organizações e institutos da iniciativa privada.

O PNE (BRASIL, 2014) tem a finalidade de orientar os esforços e investimentos para melhorar a educação no país. Apresenta metas e estratégias que compreendem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior. Contempla a educação inclusiva, formação e plano de carreira para os professores. A proposta do PNE (BRASIL, 2014) apresenta 20 metas e 254 estratégias, os números revelam o grande desafio posto para que, no prazo de 10 anos de vigência, o Plano seja executado.

Hypolito (2015) assevera que o PNE (BRASIL, 2014) expressa anseios da comunidade educacional comprometida com a educação pública, mas também realça a lógica das políticas gerencialistas e meritocráticas de avaliação, desconsiderando a realidade e as condições da escola pública.

A formação inicial é mencionada várias vezes no PNE (BRASIL, 2014), que prevê uma organicidade. Ou seja, uma efetiva articulação entre união, estados, distrito federal, municípios, redes de educação básica e ensino superior. Na maioria das vezes, a formação é citada de forma secundária, como estratégia para que uma das metas seja atingida. Hypolito (2015, p. 522) exemplifica apontando que, ao tratar da Educação Infantil, a Meta 1 prevê como estratégia “promover formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior [...]” (BRASIL, 2014, p. 3). Porém, o documento não indica de que forma a formação continuada ocorrerá,

apontando apenas na Meta 12 a expansão de matrículas no ensino superior por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), prioritariamente para formação de professores para a educação básica.

Na Meta 5, que se refere à alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, a formação inicial é novamente citada como estratégia: “promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras [...]” (BRASIL, 2014, p. 6). Indica ainda que a formação inicial deve estar articulada com programas de pós-graduação, mas não apresenta estratégias para práticas inovadoras. Além disso, que a criação de instrumentos de avaliação e monitoramento devem ser propostos pelas escolas, objetivando aferir a alfabetização das crianças.

Já a Meta 7 diz respeito à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Estabelece médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que a partir de contínuo processo de avaliação devem ser alcançadas. As estratégias indicadas reforçam a formação como condição necessária para a melhoria do ensino, contudo, a Meta 7 é bastante ousada, considerando a dimensão do território brasileiro e as condições da infraestrutura que as escolas têm hoje.

Fica evidente na Meta 7 o caráter gerencialista e meritocrático do PNE (BRASIL, 2014), ao propor como estratégia “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 8). Em muitos momentos, o documento indica a necessidade da criação de estratégias para avaliação e monitoramento do trabalho dos professores, caracterizando-se, assim, como um mecanismo de gerenciar de forma reguladora as metas propostas. O estímulo às escolas e a valorização do mérito docente é outro aspecto controverso, já que estimula a competitividade dentro do espaço escolar, não contribuindo para uma gestão coletiva.

Sobre esse aspecto, Hypolito (2015) afirma que existem muitos fatores que determinam o trabalho do professor, e as práticas de avaliação do mérito podem ter consequências indesejáveis.

Entretanto, a formação inicial e continuada de professores desponta nas Metas 15 e 16. A Meta 15 propõe uma política nacional de formação dos profissionais

da educação, assegurando que “todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura” (BRASIL, 2014, p. 12). Nesse sentido, é importante destacar a Estratégia 15.13, que objetiva “desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática” (BRASIL, 2014, p. 13). Esses modelos de formação propostos pelo PNE (BRASIL, 2014) retomam a intencionalidade técnica e indicam um preocupante retorno de uma concepção pragmática e fragmentada de formação de professores.

O modelo de formação a partir da perspectiva prática fundamenta-se no pressuposto de que a aprendizagem da docência se dá apenas na atividade prática, concebendo o professor como um profissional que utilizará sua experiência na resolução das situações do cotidiano escolar. Entendemos que “sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática [...]” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 364), que são elementos essenciais na formação do pensamento do professor, a cultura dominante, as práticas sedimentadas e os preconceitos estarão presentes na escola e nos processos formativos.

A Meta 16 propõe formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até 2023, último ano de vigência do Plano. Para que isso se efetive, sugere um planejamento estratégico para dimensionar a formação continuada de professores. É incontestável a necessidade de formar os professores da educação básica em nível superior, mas há que se considerar a complexidade da proposta.

A deficiência na formação inicial dos docentes brasileiros já foi apontada em estudos realizados por Gatti e Barreto (2009), que apresentam dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, que revelam a elevada demanda. As autoras apontaram que, segundo o INEP, de um total de 840.185 professores atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, 355.393 não tinham formação em nível superior.

Segundo dados recentes publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), a educação básica conta com 2,2 milhões de docentes. Desse total, 1.702.290, o que representa 77,5%, possuem nível superior completo, ao passo que 6,5% estão com o nível superior em andamento.

Os dados também apresentam o percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu por município. Os estados do Espírito Santo e Paraná se destacam por apresentarem maior número de municípios

com alto percentual de docentes com pós-graduação. Nos municípios do Espírito Santo, 50% dos docentes possuem pós-graduação. No Paraná, o mesmo ocorre com 96,7%.

Atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, há 752,3 mil professores, dos quais 74,8% possuem ensino superior completo (69,6% com licenciatura) e 14% tem curso normal/magistério. Ainda foram identificados 4,4% com nível médio completo e 0,2% com nível fundamental completo (INEP, 2017). A proposta da Meta 16 é uma estratégia na preparação dos profissionais que atuam na educação básica, porém o aligeiramento no processo formativo pode acarretar uma formação deficiente do ponto de vista teórico e metodológico.

O PNE (BRASIL, 2014) se apresenta como um documento extremamente importante no que se refere ao início da docência, pois é o primeiro a fazer menção aos professores iniciantes. A Meta 18, que trata dos planos de carreira, enfatiza:

Estratégia 18.2 – implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014, p. 14).

A referência do PNE (BRASIL, 2014) aos professores iniciantes constitui um importante avanço para o acompanhamento e reconhecimento da etapa da carreira docente. Contudo, é necessário compreendermos que isto surge juntamente com o propósito de introduzir uma avaliação do trabalho do professor, já que o acompanhamento dos professores indicado no PNE (BRASIL, 2014) tem como principal objetivo definir pela efetivação (ou não) do professor nas redes de ensino em todo o Brasil.

Entendemos que o acompanhamento “não se trata unicamente de uma estratégia para compensar problemas, deficiências, necessidades, lacunas do novo professor, é uma estratégia formativa necessária, vital e com características particulares que a fazem única e específica” (MARCELO et al., 2016, p. 148, tradução nossa). Dessa forma, o acompanhamento não deve assumir característica de compensação ou retificação, mas se constitui como um importante momento de formação do professor iniciante e apresenta características particulares.

Neste sentido, Vaillant e Marcelo (2012, p. 140) também apontam algumas características dos programas de inserção: reuniões regulares, tempo de observação da prática dos professores mais experientes, oficinas específicas para os iniciantes ao longo do ano, cursos sobre temas de interesse e duração do programa de ao menos um ano ou dois. Os programas de inserção possibilitam que o professor iniciante se familiarize aos poucos com as práticas cotidianas do ambiente escolar.

Deste modo, a estratégia 18.2 do PNE (BRASIL, 2014) é um importante avanço para as discussões relacionadas ao início da docência, porém muito elementar considerando a complexidade da temática.

Além do PNE (BRASIL, 2014), outro documento subsidia e contribui para com as novas discussões no campo da formação de professores, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2014). Dourado (2015) afirma que, a partir do PNE (BRASIL, 2014), uma nova fase de discussão sobre as políticas educacionais toma corpo no país.

As DCN (BRASIL, 2014) emergiram de intensos debates no CNE, objetivando uma maior organicidade na formação dos profissionais do magistério. Através da constituição de uma Comissão, composta pelos conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, estudos foram desenvolvidos e constituíram-se em documentos que delineavam as novas DCN para os profissionais do magistério. Enfatiza Dourado (2015, p. 303): “propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes dos cursos de licenciatura [...] e avaliação de sua efetivação [...]”.

Assim como no PNE (BRASIL, 2014), a proposta das DCN (BRASIL, 2014) teve a participação dos membros da Comissão em discussões nacionais, estaduais e municipais, e também das instituições acadêmicas ligadas às pesquisas sobre formação de professores.

As DCN (BRASIL, 2014) foram aprovadas pelo CP/CNE, em 9 de junho de 2015 e sancionada em 25 de junho de 2015, através do Parecer CNE/CP n. 2. Ao tratar da formação inicial e formação continuada, as DCN indicam que o projeto de formação dos professores deve ser produzido privilegiando a articulação entre instituições de educação superior e a educação básica, e que a formação inicial e continuada deve contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2014, p. 5).

Ao indicar a necessidade da aproximação dos estudantes das licenciaturas com o contexto educacional concreto, as DCN conferem aos espaços escolares a importante função de contribuir e participar ativamente dos processos formativos dos profissionais do magistério. Ainda no Art. 3º, indica como princípio “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério”, reconhecendo a escola como locus de formação inicial e continuada (BRASIL, 2014, p. 4).

Desse modo, torna-se imprescindível que os cursos de formação inicial organizem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), considerando a dinâmica relação entre escola e universidade e as possibilidades de articulação dos conhecimentos teóricos e práticos. Nesse sentido, temos:

Art.5º - A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação ente teoria e prática e à exigência de que leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (BRASIL, 2014, p. 6).

A aproximação do contexto real, ou seja, a escola, é um aspecto evidenciado nas DCN (BRASIL 2014), entendendo que através da aproximação de caráter colaborativo, muitas contribuições virão no sentido de uma formação consistente. Assim, permite que o egresso construa um repertório que apreenda as características do contexto escolar em que está inserido. Da mesma forma, discuta a prática do professor como iniciante na docência.

As contribuições das DCN (BRASIL, 2014) que dizem respeito aos componentes propostos nos núcleos que constituem os cursos de formação inicial são: I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, fundamentos e metodologias; II – núcleo de aprofundamento e

diversificação de estudos e áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. A organização dos núcleos articuladores garante que a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições sejam mantidas na proposta curricular dos cursos de formação de professores.

Nessa direção, as novas DCN definem o perfil do egresso da formação inicial e continuada:

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto político pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional. (BRASIL, 2014, p. 7).

Desse modo, a formação inicial deve estar articulada com o início da docência, e o egresso deve compreender a necessária articulação da teoria e da prática, garantindo a dinâmica relação entre educação básica e ensino superior. Dessa forma, as DCN (BRASIL, 2014) enfatizam que a articulação proposta redimensiona e desafia os cursos de formação de professores a se constituírem como espaços em que o ensino e a aprendizagem estejam articulados com a organização e gestão dos espaços escolares.

As DCN (BRASIL, 2014) aprovadas salientam a importante articulação entre educação básica e superior, reconhecendo a escola como lócus de formação, inicial e continuada. Para isso, o Estágio Supervisionado assume relevante papel na organicidade das diretrizes e é citado como componente obrigatório da organização curricular, devendo estar articulado com a prática da escola e com as demais atividades do curso, associado aos núcleos que compõem a formação inicial.

O Estágio Supervisionado, tema excessivamente discutido na realidade educacional brasileira, ganha expressão no PNE (BRASIL, 2014), através das estratégias: 12.8 - “ampliar oferta de estágio como parte da formação na educação superior”; e 15.8 – “valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica”. As DCN (BRASIL, 2014), na mesma direção do PNE (BRASIL, 2014), determinam que 400 horas, das 3.200 dos cursos de formação, sejam atribuídas ao Estágio Supervisionado.

Entendemos o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e espaço de reflexão sobre o constituir-se docente. Dessa forma, a carga horária proposta não é suficiente para que a interlocução teórico-prática se efetive. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado acaba sendo reduzido ao cumprimento das horas, com uma observação fragmentada de práticas que conduzem muitas vezes à imitação de modelos pedagógicos tradicionais.

O cotidiano escolar é complexo e requer a íntima relação entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Assim, o Estágio Supervisionado é teoria e prática devendo possibilitar ao futuro professor a dimensão complexa da prática pedagógica, bem como a possibilidade de transformação da realidade.

Assim, o Estágio Supervisionado deve ser integrado ao corpo de conhecimentos da formação de professores, deixando de ser apenas uma disciplina, mas ocupando o espaço que lhe é necessário para que a articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica propostas pelas DCN (BRASIL, 2014) e pelo PNE (BRASIL, 2014) sejam realmente contempladas.

Dessa forma, revisitar a discussão sobre o Estágio Supervisionado é significativo à medida que conduz a um novo olhar sobre a organicidade das propostas de formação de professores.

2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

No percurso histórico dos cursos de formação de professores, o estágio sempre foi definido como a parte prática, oferecido ao final do curso, muitas vezes distanciada das demais disciplinas. Predominava a precedência da formação teórica em relação à prática. A disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia caracterizava-se, desse modo, como mera atividade burocrática, resultando por parte dos alunos em uma preocupação excessiva de cumprimento de carga horária e preenchimento de fichas.

Mesmo que estudos e propostas de formação docente a partir da década de 1980 tenham enfatizado a importância da articulação entre teoria e prática e situado o estágio como atividade teórica e meio de aproximação com a prática, ainda existiam modelos de currículos em que prevalece uma dicotomia. Pimenta (2006, p. 21) afirma que o "estágio e disciplinas compõem o currículo do curso", porém, as disciplinas

ainda caminham isoladas entre si, aglomeradas nos currículos. Segundo a autora, o estágio poderá se constituir como eixo articulador do processo formativo e não apenas como mais uma disciplina curricular.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de que a formação inicial possibilite uma trajetória investigativa próxima ao cotidiano da escola. Assim, “a problematização das situações vividas em sala de aula servirá ao futuro professor para se aproximar, ao máximo possível, da realidade da sua futura profissão” (TOZETTO, 2014, p. 28).

Fazenda e Piconez (1991) definem o estágio como um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através de observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar. A afirmação das autoras nos transporta a uma questão muito presente no estágio, que é a observação. Apontam uma questão relevante: não são os pareceres, as leis que determinarão o tipo de profissional desejado, mas sim o percurso deles durante o curso de formação inicial. De nada vale um currículo de curso que atenda às determinações legais se os docentes desses cursos ainda apresentam suas disciplinas de forma dissociada da realidade escolar.

Na perspectiva do aluno, a observação pode, muitas vezes, representar a imitação de modelos da postura docente em sala de aula. Ainda é muito presente nos campos de estágio e na compreensão dos alunos a ideia de prática como reprodução daquilo que veem durante o estágio, desconsiderando questões como a cultura instaurada na instituição, tais como valores, os sujeitos, o contexto escolar.

A prática como imitação de modelos de práticas pedagógicas consideradas assertivas pode se estender para os anos iniciais da docência, a qual se constitui como problema para os professores iniciantes. Marcelo (1999, p. 114) afirma que os professores iniciantes enfrentam situações críticas e problemáticas, sendo uma delas “a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores”. Como já discutimos, a imitação de modelos pode se dar a partir das experiências enquanto aluno da educação básica, em que se elege um perfil do bom professor, como aluno da formação inicial ou, ainda, nas práticas vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado. A última ganha destaque por ser um momento em que o futuro professor projeta situações que poderá vivenciar na sua trajetória como professor iniciante na docência.

Muitas vezes, os alunos acabam por reproduzir modelos que julgam ideais, não que eles não existam, mas devemos considerar que a realidade de cada escola

é distinta e o cotidiano de sala de aula está em permanente processo de mutação. A prática da imitação pode acabar por reproduzir ideologias dominantes, impedindo a democratização do conhecimento.

O professor, ao assumir uma postura reprodutora, elegendo modelos presentes em sua trajetória escolar e formativa de bom professor e de boas práticas, ignora os elementos sociais e culturais presentes na sala de aula. Dessa forma, desconhece o real papel da escola, que é o de promover condições para a construção do conhecimento, tendo como ponto de partida o contexto sócio histórico.

A escola, a prática pedagógica e o processo formativo dos professores não apresentam neutralidade. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014, p. 27), toda ação pedagógica realizada no espaço da escola reproduz uma cultura, contribuindo para a solidificação e legitimação de ideologias dominantes. Ao imitar modelos presentes nesse espaço de força e poder ideológico que é a escola e a sala de aula, o professor iniciante contribui para a perpetuação do que Bourdieu e Passeron (2014, p. 76) chamam de arbitrário cultural.

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

Segundo os autores, a cultura escolar não seria a única e nem mesmo superior a outra, porém todo sistema de ensino tem uma cultura que é legitimada pela sociedade, ou seja, imposta como legítima por aqueles que detêm o poder. Essa imposição se dá através da produção do *habitus*, que pode condicionar a prática pedagógica do professor iniciante que legitimará o arbitrário cultural.

Para Bourdieu (2009, p. 86), a formação do professor deve considerar o princípio articulador das práticas, ou seja, o *habitus* como “sistema de disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas”. Dessa forma, o *habitus* como estrutura estruturante corresponde à continuidade social e à produção de novas práticas que podem ser estruturadas. A estruturação ou reestruturação de práticas pode se dar através da imitação de modelos impostos através do arbitrário cultural presente em todo sistema de ensino.

O termo *habitus*, ressignificado por Bourdieu (1983), se constitui na sua praxiologia. Segundo o autor, o *habitus* pode ser caracterizado como:

Princípio gerador duravelmente acrescido de improvisações reguladas, o *habitus* como sentido prático opera a reativação do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir sob a forma das disposições duráveis e ajustadas que são a condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 2009, p. 94).

O *habitus* como produto do trabalho de inculcação e apropriação da cultura escolar pode se amalgamar na prática pedagógica do professor durante seu processo formativo, através das práticas de Estágio Supervisionado. As disposições da cultura presente no sistema escolar direcionam o sentido das atividades de estágio, contribuindo, assim, para que o *habitus* presente naquele espaço seja absorvido pelo futuro professor.

O conceito de *habitus* fundamenta a praxiologia de Bourdieu (1983), que é entendida como um método, que busca compreender o mundo social através das práticas estruturadas. Segundo o autor, o meio social pode ser conhecido teoricamente de três modos: pelo conhecimento fenomenológico, pelo conhecimento objetivista e pelo conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 1983, p. 46).

Sua análise epistemológica parte de um arranjo entre os conhecimentos fenomenológico e objetivista, elaborando seu próprio método de análise do mundo social – a praxiologia.

Sobre o conhecimento fenomenológico, Bourdieu (1983) deposita sua crítica na limitação desse método, que se baseia na experiência primeira dos agentes. Para o autor, essa forma de conhecimento exclui do campo de investigação as possibilidades de experiência subjetiva. De acordo com Nogueira e Nogueira (2009, p. 22), essa forma de conhecimento pode “contribuir para uma concepção ilusória do mundo social, que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações”. Essa concepção ilusória das percepções, ações e interações pode construir uma pseudo concepção de escola pelo professor iniciante, não considerando as relações entre as estruturas objetivas que a compõem.

Sobre o objetivismo, o autor enfatiza que as relações objetivas se constroem rompendo com o conhecimento primeiro (fenomenológico), e não considera a experiência *dóxica* do mundo social. Outra preocupação de Bourdieu (1983) diz

respeito à “dificuldade de o objetivismo construir uma teoria da prática, ou seja, de explicar como se dá a articulação entre os planos da estrutura e da ação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 23). Nesses termos, o objetivismo não ofereceria mecanismos conceituais para o professor iniciante compreender a mediação entre estrutura e prática, ou seja, entre a escola e sua ação.

Contudo, o conhecimento praxiológico proposto por Bourdieu (1983) se constitui em alternativa para superar os problemas do subjetivismo e do objetivismo. Busca uma relação dialética entre os conhecimentos fenomenológico e objetivista, na construção da teoria e da prática. Para o autor, “o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las” (BOURDIEU, 1983, p. 48). Nesse sentido, o professor iniciante relaciona a prática pedagógica de sua sala de aula com os conceitos e práticas obtidas no curso de formação inicial.

Na teoria bourdieusiana, o método praxiológico é:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1983, p. 47).

O método praxiológico proposto por Bourdieu (1983) consiste em estudar o campo, ou seja, a escola por intermédio da aplicação dos conceitos, de modo a desvelar os contextos sociais e as relações que os explicam. Assim, o autor enfatiza que se as relações objetivas se constroem rompendo com o conhecimento fenomenológico, que não considera a experiência do mundo social, o conhecimento praxiológico proposto pelo autor se constitui como uma alternativa para superar os problemas do subjetivismo e do objetivismo. Desse modo, busca a relação dialética entre os conhecimentos fenomenológico e objetivista na construção da teoria e da prática.

Para compreender o caráter estruturado das práticas sociais, Bourdieu (1983) afirma que seria necessário a passagem da análise do *opus operatum* (produto) ao *modus operandi* (processo), objetivando construir uma teoria da prática (BOURDIEU,

1983). Para tanto, a proposta do método praxiológico de Bourdieu (1983) é construir uma mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social. O argumento do autor é o de que cada experiência vivida estrutura a subjetividade e orienta as ações do agente, porém, não é um processo mecânico de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas encontradas em determinada situação social.

Assim, o Estágio Supervisionado não deve ser reduzido a uma atividade meramente burocrática, mas, sim, como um espaço de apropriação e diálogo com a realidade da prática pedagógica. Essa proposta contribui para que o professor iniciante construa o *habitus* na prática pedagógica de maneira consciente e consistente.

Podemos dizer, portanto, que o *habitus* é, para Bourdieu (2009; 2014), o princípio gerador e estruturador de práticas, podendo o Estágio Supervisionado ser considerado como um momento em que modelos são apropriados e reelaborados, compondo um repertório de práticas. Para o autor, o *habitus* desempenha o elo articulador entre a objetividade das estruturas, a subjetividade do indivíduo e as dimensões concretas da ação. Dessa forma, as ações do indivíduo têm um sentido objetivo que “lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; [...] frequentemente, de modo não intencional” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Em outra obra, Bourdieu (2009, p. 87) define *habitus* como:

Sistema de disposições duráveis e intransponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência e algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora do maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

A definição de *habitus* apresentada por Bourdieu (2009) recupera a dimensão individual das práticas sociais, indica a interação do indivíduo com a realidade social, de maneira que não é apenas determinado pelo social, mas também o determina. As trajetórias construídas nos processos formativos têm, no Estágio Supervisionado, importante elemento de interligações entre experiências daqueles que já estão na escola atuando, com as contribuições dos professores em formação.

Bourdieu (2009) indica que as condutas sociais são orientadas a determinados fins, e que o *habitus* relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes através de disposições para sentir, pensar e agir. Ou seja, “o *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 125). A memória coletiva indicada pelo autor pode ser representada figurativamente como uma herança, pois possui característica histórica e representa a perpetuação de uma estrutura social.

Fica evidente o caráter hereditário, reprodutivo e condicionante das aquisições sociais, que, antes de serem internalizadas, passam pela ação do agente. Com efeito, o *habitus*, como “relação herdada de herança, é a raiz comum de práticas que não podem auferir sua coerência de um projeto coerente, ainda que a consciência explícita das chances e implicações possa conferir uma sistematicidade explícita.” (BOURDIEU, 2013, p. 126). Portanto, o *habitus* envolve ações organizadas compatíveis ao seu contexto, mas com possibilidades de modificações através da mudança do tipo de ação. É um sistema de disposições abertas a novas experiências, ao mesmo tempo que é afetado por elas. Os agentes podem improvisar e elaborar novas estratégias diante da realidade social com que interagem.

O *habitus* se constitui como forma de perceber, julgar e compreender o mundo social através de disposições duráveis e transferíveis. São estruturas (interiorizadas e duráveis) e, ao mesmo tempo, estruturantes (geradores de práticas) (BOURDIEU, 2009). Essas disposições duráveis e transferíveis são interiorizadas pelos agentes, que as transmite através de um grupo social. Podem ser estruturantes quando modificadas ou convertidas em novas práticas, constituindo, assim, novos modelos duráveis que podem ser herdados pelos seus sucessores.

Nesse sentido, é historicamente construído e “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (BOURDIEU, 1983, p. 76). Portanto, o *habitus* é produto de experiências individuais, relacionadas com as experiências históricas e da interação entre os agentes e as experiências. Essas experiências podem ser construídas durante o processo de formação de professores, especialmente nas vivências propostas pelo Estágio Supervisionado.

Pelo exposto, compreendemos que o *habitus* produz práticas numa relação dialética entre estrutura interiorizada (pela história de vida, grupos e classe social) e a

estrutura social presente, ou seja, a interioridade da exterioridade e a exterioridade da interioridade. Ou seja, os determinantes externos são interiorizados pelos agentes, bem como exteriorizam suas experiências gerando uma estrutura coletiva comum.

Segundo Silva (2011), o *habitus* pode ser constituído de acordo com as posições que ocupamos em momentos específicos de nossas vidas. Dessa forma, durante o Estágio Supervisionado, o futuro professor desenvolve o que a autora chama de *habitus estudantil*, que não é o *habitus professoral*. Para a autora, a prática de estudante é distinta da prática de professor. Silva (2005) assevera que os alunos não aprendem como docentes, mas sim como discentes, e que o *habitus professoral* é apreendido no exercício da prática pedagógica intencional na escola enquanto profissionais.

O *habitus estudantil* se desenvolve durante o processo formativo, em que “a prática docente na sala de aula é constituída pelo ensino de conteúdos teóricos e metodológicos, por meio de procedimentos didáticos, a serem aprendidos pelas alunas e alunos para serem colocados em prática quando da futura docência” (SILVA, 2011, p. 352). Dessa forma, os aspirantes à docência não desempenham o papel de professores, mas sim de aprendizes que não tem a responsabilidade pela efetiva aprendizagem dos alunos nas situações de Estágio Supervisionado que vivenciam.

De acordo com Silva (2011, p. 354), durante a formação, os futuros professores realizam atividades em sala de aula que devem ser aprendidas por eles, para serem aplicadas em situação efetiva, quando estiverem ocupando a posição de professores iniciantes, afinal, “foram submetidos àquelas atividades, mas não foram os promotores delas, como devem ser quando docentes”.

Mesmo que as DCN (BRASIL, 2014) destaquem a relevância da formação inicial estar articulada com o início da docência, e que a carga horária de 400 horas do curso de formação seja destinada ao Estágio Supervisionado, as condições em que ele se realiza não permitem uma contribuição significativa para a formação. A aprendizagem da docência deve envolver os futuros professores na trama da escola em um “ambiente que trate da realidade na escola e discuta os problemas da sala de aula com professores que enfrentam cotidianamente os mesmos” (TOZETTO, 2014, p. 25).

Segundo Silva (2011, p. 355), o momento ainda será de formação acadêmica e não de exercício da profissão, portanto, “o estudante continua estudante e não docente”. Para a autora, é necessário que os cursos de formação repensem a carga

horária destinadas às atividades práticas, elaborando estratégias em que o futuro professor possa estruturar o *habitus profissional* antes de iniciar a docência.

Com base nas afirmações de Silva (2005, p. 161), compreendemos que o professor iniciante estrutura seu *habitus* nas práticas exercidas em sua atividade docente, mas que “a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores”, especialmente durante os Estágios na formação inicial.

Também, o *habitus* se estrutura na prática docente ao longo de toda a carreira profissional. Uma das possibilidades mais significativas que se apresenta para os cursos de formação de professores atualmente é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, proposto pelo MEC/Capes. Segundo Gatti et al. (2014, p. 9), “a criação do PIBID teve a intenção de fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento”, antecipando, assim, a relação entre os futuros professores e a escola pública.

A proposta do PIBID (BRASIL, 2010) é a articulação entre as Instituições de Ensino Superior - IES e as escolas públicas de Educação Básica, com o objetivo de contribuir com a formação inicial de professores. Diferentemente do Estágio Supervisionado, o PIBID não é obrigatório e, além dos alunos das IES, os professores das escolas públicas e professores das universidades recebem bolsa de incentivo. Assim, o Programa, além de contribuir com a formação inicial de professores, possibilita a formação continuada dos professores que estão nas escolas e recebem os acadêmicos, supervisionando suas atividades, em parceria com os professores das IES.

Reafirmamos a relevância do PIBID (BRASIL, 2010), já que, através do Programa, o acadêmico e futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a realidade escolar através da iniciação à docência, fazendo a aproximação teórico-prática. Assim, possibilita uma formação diferenciada, estimula a pesquisa e torna o processo de formação inicial mais significativo.

Os cursos de formação de professores devem possibilitar ao aluno os subsídios necessários para uma análise global da realidade escolar, para que compreendam a complexidade da prática pedagógica. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 63), universidade e escola devem buscar um diálogo, em que “a formação inicial docente fala a linguagem da prática, mas não uma prática apoiada na mera transmissão, uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos nós

somos trabalhadores do conhecimento”. A linguagem da prática explicitada pelos autores não corresponde à prática associada à técnica, mas sim na legitimação do aprender a ensinar, ou seja, o conhecimento do ofício. O conjunto de saberes técnicos, teóricos e metodológicos presentes na formação inicial deve se aproximar da prática do professor iniciante, que no contato com a sala de aula ressignificará os saberes.

Para tanto, as instituições de formação inicial cumprem, na formação do professor, três funções:

[...] em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure o desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 64).

A preparação de futuros docentes, bem como a certificação de que o professor terá conhecimento teórico e metodológico para atuar na complexidade da prática pedagógica, é responsabilidade das IES. Contudo, considerando a afirmação dos referidos autores de que a universidade exerce a função de socialização, entendemos que a mesma ocorre também em parceria com a escola. Os espaços colaborativos de formação, universidade e escola é que o *habitus professoral* (SILVA, 2005) vai se constituindo.

Dessa forma, é na formação inicial que as relações teórico-práticas se efetivam, possibilitando a relação entre universidade e contexto escolar. O Estágio Supervisionado se constitui como espaço privilegiado para que o contato com a sala de aula se efetive, e que o futuro professor experimente a docência em condições reais de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Pimenta (2006, p. 121), quando afirma que o Estágio é “uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional”, que busca uma transformação da realidade a partir de sua efetivação. Compreender o Estágio Supervisionado como atividade teórica é reconhecer que a prática pedagógica se efetiva através de uma práxis, consciente e com finalidade explícita, que deve ser reconhecida pelo professor. Os elementos teóricos devem fundir-se aos práticos e, dessa forma, o Estágio Supervisionado deve possibilitar que o futuro professor consiga estabelecer relações com a realidade vivenciada no campo

de Estágio, buscando nos elementos teóricos a compreensão da prática vivenciada em sala de aula.

2.3 O SER DOCENTE COMO INTELECTUAL CRÍTICO

Diversos pesquisadores, alguns já citados neste trabalho, apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo o contexto histórico em que atua. Diante dos diferentes contextos escolares, o professor vai estruturando sua prática pedagógica através de incorporação e ressignificação de modelos. Nesse sentido, o *habitus* é:

[...] uma capacidade infinita de engendrar em toda a liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação mecânica dos condicionamentos sociais. (BOURDIEU, 2009, p. 91).

Dessa forma, os condicionamentos da prática docente são provenientes do contexto histórico em que são produzidos, através das diferentes percepções dos sujeitos que os constroem. Essa aproximação com a realidade histórica dos sujeitos pode encontrar na pesquisa a possibilidade de análise das situações da prática, buscando uma reconstrução a partir do *habitus* já existente.

Entendendo a complexidade dos processos formativos na formação inicial e sua relação com o início da docência, afirmamos que esta assume um papel que vai além das sistematizações e atualizações científicas e necessita do desenvolvimento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2011). Por conseguinte, o professor reflexivo passa ao centro das discussões sobre formação de professores.

Para entendermos melhor este aspecto, buscamos a gênese da expressão “professor reflexivo”. O termo teve inicialmente como referência os estudos de Donald Schön (2000), para uma epistemologia da práxis. Schön (2000) foi o idealizador do conceito de professor prático-reflexivo e percebeu que em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações conflitantes, desafiantes, em que a simples aplicação de técnicas não resolvem problemas.

Colaborando com os princípios de Schön (2000), Tardif (2014, p. 302) acrescenta que “o prático reflexivo é o próprio modelo do profissional de alto nível,

capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais”.

Schön (2000) valoriza muito a prática refletida na formação dos professores por entender que essa atitude possibilita respostas para as diversas situações de incertezas. Partindo das realidades encontradas em sala de aula, as situações e condições de ensino e aprendizagem, as ações docentes e a produção de conhecimento, faz-se necessário desenvolver nos cursos de formação a capacidade de refletir.

Não obstante, a reflexão proposta por Schön (2000) é intimista, reservada apenas ao professor no seu fazer pessoal. É uma reflexão que isola o professor com suas percepções sobre a prática, o que pode ser problemático, já que as demandas do cotidiano escolar exigem um processo de reflexão coletivo que envolva todas as instâncias que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar.

A partir de um esforço coletivo dos intelectuais brasileiros que pesquisam a formação de professores, a proposta de professor reflexivo sofreu muitas críticas, já que não contribuiu de maneira significativa no cenário educacional. Segundo Araújo, Araújo e Silva (2015), a proposta de professor reflexivo de Schön (2000) alcançou os processos formativos brasileiros na década de 1980 e 1990, mas a reflexão ficou reduzida à prática de ensino e aos processos pedagógicos que ocorrem em sala de aula.

Entendemos, assim como Araújo, Araújo e Silva (2015, p. 63), que “a reflexão ficou reduzida à prática de ensino”, ou seja, aos processos de ensinar e aprender. Na direção contrária à reflexão isolada do professor em sua própria prática pedagógica, “entendemos que está reflexão deve ser ampliada para as esferas sociais, políticas, históricas e econômicas onde está inserida a prática docente”. Esse entendimento dos autores nos possibilita compreender que, em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e processos ideológicos excludentes, a formação de professores deve permitir a leitura dos espaços reais e da intrínseca relação entre sociedade e escola e seus determinantes históricos.

Zeichner (1993, p. 22), ao investigar como o conceito de reflexão e de prático reflexivo tem sido empregado nos cursos de formação de professores nos Estados Unidos, enfatiza que “criou-se muitas vezes uma ilusão de desenvolvimento do professor que, de uma maneira mais sutil, mantém a sua posição de subserviente”. O

autor revela quatro características que enfraquecem a proposta do professor enquanto prático reflexivo.

A primeira delas diz respeito à imitação de ações bem-sucedidas, em que o professor é compelido a conduzir sua prática pedagógica objetivando um melhor desempenho nas avaliações externas padronizadas (ZEICHNER, 1993, p. 22). A segunda característica centra-se na limitação das estratégias de ensino, o que deve ser ensinado e como já são determinações externas, “tornando o ensino apenas uma atividade técnica” (ZEICHNER, 1993, p. 23).

Um terceiro aspecto é a dimensão individualista e tendenciosa de centrar a reflexão na prática do professor ou nos seus alunos, não fazendo relação com os aspectos sociais do ensino. Para o autor, “esta tendência individualista leva a que seja menos provável que os professores consigam confrontar e transformar os aspectos estruturais do seu trabalho que entravam a realização da sua missão educativa” (ZEICHNER, 1993, p. 23). Assim, contribuem para a manutenção de uma determinada cultura, não buscando superar as desigualdades sociais que estão presentes no espaço escolar.

O último aspecto apontado pelo autor é a tendência na reflexão individualizada do professor, como já apontado neste trabalho. Para Zeichner (1993), fazer com que o professor reflita sozinho sobre a prática é insensatez, já que a prática pedagógica do professor possui uma dimensão social.

As trocas entre os pares permitem o crescimento do professor e contribuem para seu desenvolvimento profissional. O autor ainda reforça que o aspecto de reflexão solitária centrada em sua própria prática favorece o isolamento do professor; ressaltamos, em especial, a figura do professor iniciante, que muitas vezes não se sente parte do grupo, permanecendo no contexto de segregação.

Para Zeichner (1993, p. 23), “se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores [...] temos de rejeitar esta abordagem individualista” e auxiliar os professores de maneira colaborativa. Através desses apontamentos sobre a prática reflexiva do professor e suas limitações, centramos nossos esforços na busca de uma formação que não perpetue as desigualdades do contexto social, mas que promova uma educação humana, no sentido de considerar o sujeito em suas diversas dimensões.

A formação inicial de professores, a partir das dinâmicas das disciplinas do curso, deve almejar o desenvolvimento de um profissional que conduza sua prática

pedagógica considerando os contextos sociais e históricos que ultrapassam as fronteiras da sala de aula e busquem a formação humana. Entendemos a formação humana “como um processo no qual o homem, percebendo-se como um ser inacabado procura desenvolver-se em todos os sentidos, aperfeiçoando-se cada vez mais para relacionar-se com a realidade que o cerca” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 67). Nesse sentido, o professor que vivencia uma formação humana é consciente do seu papel na formação hegemônica e de sua autonomia nos processos pedagógicos.

Frente a este contexto, inferimos que a perspectiva de professor reflexivo pode ser superada com o mesmo exercendo o papel de intelectual orgânico, ou seja, aquele que realiza a ação docente a partir de uma consciência crítica e humanizadora. Pensando na figura do professor, a partir de Gramsci (1991), o intelectual orgânico não é aquele cuja função desempenhada é a de transmissor de conhecimento imutável e completo, cujas bases se encontram na racionalidade técnica. O professor como intelectual orgânico é aquele que faz parte de um organismo vivo que é a escola e tem as práticas permeadas em seu interior.

Para Gramsci (1991), o intelectual orgânico está conectado com as tramas sociais e constrói seu repertório próprio das demandas da sociedade. Sendo o professor iniciante parte de um determinado grupo social, tem sua prática influenciada através de sua integração no organismo vivo que é a escola, e através do *habitus* que é construído na atividade prática.

Gramsci (1991) afirma que todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham a função de intelectual na sociedade. Segundo o autor, existem diferentes graus de atividade intelectual, e não há atividade humana sem uma intervenção intelectual. O homem, para executar qualquer ofício, necessita de esforço intelectual, pois não se pode separar o “homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 1991, p. 7).

Ao propor um novo tipo de intelectual, Gramsci (1991, p. 8) afirma que o novo modelo “não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente”. Ou seja, o professor como intelectual não pode ser movido pela racionalidade técnica, desempenhando apenas o papel de executor de tarefas, mas deve ser aquele que atua como agente de transformação.

Buscando estabelecer um diálogo entre a figura do professor e intelectual orgânico proposto por Gramsci (1991), podemos afirmar que os processos de construção da prática pedagógica dos iniciantes podem ser guiados pelo ideário de organicidade e concretude da vida real da escola.

Para o novo modelo de intelectual, Gramsci (1991) denomina de orgânico, que segundo Nosella (1992, p. 112) “é um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa, responsáveis pelo aspecto organizativo”. Gramsci (1991) utiliza o termo “orgânicos” quando se refere aos funcionários de seu Partido, valorizando, assim, a homogeneidade e a consciência dos que integravam esse grupo. Dessa forma, é importante considerar que:

[...] os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas [...], dessa forma, enquanto intelectuais, [...] combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. (GIROUX, 1997, p. 29).

A combinação de reflexão e ação por parte dos professores possibilitará o engajamento de todos os envolvidos na dinâmica escolar, objetivando a formação humana, que é o papel da escola.

Sobre o papel da escola, Gramsci (1991) valoriza o potencial humanista, atribuindo a ela a formação dos intelectuais. Para o autor, a escola era dividida em dois polos distintos: a escola profissional, destinada às classes instrumentais; e a escola clássica, destinada à classe dominante e aos intelectuais. Essa organização da escola dual, enquanto espaço contraditório, reproduz as práticas sociais excludentes e legitima a cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A partir dessa afirmativa, Giroux (1997) reforça o papel do professor na figura do intelectual que deve combinar a reflexão e a ação, para superar a prática meramente reflexiva.

Gramsci (1991) propõe a superação do modelo de escola dual com vistas à constituição da escola unitária. Em sua proposta, a escola deveria oferecer cultura geral, humanista e formativa que equilibrasse o trabalho intelectual com o desenvolvimento do trabalho manual. Corroborando com a concepção gramsciniana de escola, Giroux (1997) apresenta a figura do professor como intelectual transformador, que deve ser capaz de organizar o cotidiano e suas práticas escolares,

de modo a reconhecer a função social da escola unitária, assumindo seu caráter político.

Giroux (1997) aponta que a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, oferece base teórica, indicando a atividade intelectual de produção, e assim integra pensamento e prática; em segundo lugar, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que o professor compreenda sua responsabilidade na formação; e em terceiro lugar, a categoria intelectual ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

Fica claro que “os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (GIROUX, 1997, p. 162). Assim, almejar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática e educar os estudantes para serem ativos e críticos em seus papéis sociais.

O ponto de partida do trabalho do professor como intelectual transformador deve considerar o indivíduo como ser histórico, não isolado, mas imerso em ambiente sócio cultural diverso. Assim, quando Bourdieu (2009) coloca a formação do *habitus* como elemento de legitimação de formas particulares de vida social, a escola deve considerar as diferentes formas de conhecimento, linguagens e valores sociais trazidos pelos alunos provenientes de complexos contextos sociais, econômicos e culturais.

Diante do exposto, entendemos que a escola, enquanto lócus do processo formativo dos professores, ao valorizar ideologias e práticas dominantes, pode estar reproduzindo modelos excludentes e perpetuar valores que cerceiam a expansão do conhecimento. Dessa forma, dificultará a formação de um professor crítico, capaz de compreender a estrutura social vigente e romper com as desigualdades sociais. Para tanto, é necessário pensar na formação do professor como intelectual transformador, que busca na pesquisa uma maneira de desvelar o cotidiano da prática pedagógica.

Abordaremos, na continuidade do texto, a relevância da pesquisa para o processo formativo de professores como intelectuais, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de práticas pedagógicas.

2.4 A POSSIBILIDADE DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em seu art. 3º, aponta a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. A perspectiva teórica e prática, aliada à pesquisa e na formação de professores, tem sido extensivamente discutida por diferentes autores (LÜDKE, 1993, 2001; ANDRÉ, 2006).

Segundo André (2006), a pesquisa ganha relevância na formação de professores no final da década de 1980. Diferentes pesquisadores argumentam em favor da pesquisa no processo de formação inicial de professores e têm em comum algumas proposições:

[...] todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2006, p. 57).

A pesquisa é uma das estratégias para os cursos de formação de professores, e a problematização da realidade escolar está presente em todas as disciplinas, enquanto projeto de curso de formação de professores. Tozetto (2014, p. 29) ressalta a relevância da pesquisa no processo formativo e afirma que “a formação do professor deve fundamentar-se em uma sólida reflexão sobre as questões básicas relativas à educação, portanto, a pesquisa é um caminho para atender a essa necessidade”, desenvolvendo relação com as necessidades das escolas.

Nesse sentido, Lüdke (2001) destaca a atividade de pesquisa como indispensável à prática pedagógica do professor, pois é através da pesquisa que ele se modifica e constrói conhecimento. A autora afirma que “a primeira realidade a ser modificada por qualquer pesquisa é a do próprio pesquisador” (LÜDKE, 1993, p. 32), pois, no processo de pesquisa, desconstrói saberes do senso comum e avança no conhecimento da realidade em que está imerso, chegando ao intelectual orgânico.

O conhecimento profissional deve se originar a partir dos problemas da prática, ou seja, durante a inserção dos futuros professores na escola através do Estágio Supervisionado, num contexto “onde os próprios professores estejam engajados em pesquisa educacional fundamental, na qual eles articulam problemas práticos e propostas de soluções” (LÜDKE, 1993, p. 33). A complexidade da prática pedagógica cotidiana exige do professor decisões e ações imediatas, não sendo possível, muitas vezes, se distanciar para analisar a situação.

Dessa forma, André (2006, p. 59) enfatiza que os cursos de formação têm um importante papel: “o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza”. Assim, o futuro professor deve aprender a observar e a formular hipóteses sobre os problemas encontrados em sua prática pedagógica, ou seja, uma prática problematizadora, ao passo que os problemas que emergem da escola conduzem a pesquisa.

Nessa concepção de formação e pesquisa, a problematização e a reflexão sobre a realidade diagnosticada permitem maior clareza e conhecimento sobre o campo de atuação. De tal modo, o ponto de partida “não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” (GASPARIN, 2002, p. 3). Com isso, desenvolvem nos futuros professores habilidades de observação e intervenção na realidade, envolvendo a totalidade do processo formativo do intelectual orgânico. Dessa forma, é possível a superação da dicotomia teoria/prática, ainda presente em muitos currículos de cursos de formação de professores.

De acordo com Gasparin (2002, p. 2), o novo posicionamento implica “uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático”, ou seja, deve ser teoricamente estruturado como elemento central na transformação da sociedade. A pesquisa utilizada como um método na formação de professores possibilita ao futuro docente ampliar sua análise do contexto real, superando dificuldades em buscar informações e passando a analisá-las através de atividade investigativa da realidade e do contexto social. A pesquisa pensada nessa perspectiva deve estar articulada com as atividades práticas do processo formativo, sendo considerada elemento imprescindível na formação de professores. Isto exige a “conjugação necessária da atividade de pesquisa a todo desenvolvimento do currículo planejado para o curso” (LÜDKE, 1993, p. 36).

Corroborando com Lüdke (1993), André (2006) afirma que a pesquisa deve ser utilizada como elemento mediador em todo o processo de formação, ou seja, “que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas” (ANDRÉ, 2006, p. 61). Isso faz com que os futuros professores refaçam os processos de pesquisa e discutam aspectos metodológicos e resultados evidenciados.

Para que os professores em formação construam seu conhecimento a partir dos problemas da prática, é necessário, além de um planejamento curricular, uma colaboração entre dois tipos de pesquisadores. Afirma Lüdke (2001, p. 91), “o de dentro da escola e o de dentro da universidade”. Esse aspecto evidencia o desafio para que a pesquisa – importante elemento da formação do intelectual orgânico – se solidifique nos cursos de formação e nos espaços escolares.

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter. (LÜDKE, 2001 apud ANDRÉ, 2006, p. 48)

A possibilidade de realização da formação de professores, nesta perspectiva, cria uma nova cultura nos cursos de formação de professores, e a investigação passa a ser um momento de geração de conhecimentos e contribui para a constituição do professor em um intelectual transformador.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste capítulo, descreveremos a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da investigação sobre a prática pedagógica do professor iniciante. A pesquisa, de cunho qualitativa, foi desenvolvida com professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

A investigação realizada reconhece a importância da pesquisa no âmbito da formação de professores, e, assim como André (2015, p. 59), acreditamos que “fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em análise de dados, de forma sistemática e rigorosa”. Dessa forma, apresentaremos os dados que emergiram do contexto de investigação, dialogando com o referencial teórico. Ressaltamos que a presente investigação foi encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa da UEPG/PR (Anexo 1), que foi de parecer favorável à realização da pesquisa.

3.1 O CAMPO DA PESQUISA

Na intenção de apresentar o campo de pesquisa, recorreremos a Bourdieu (1983), pois compreendemos que o campo corresponde a um espaço de posições que os agentes ocupam na sociedade. Portanto, precisa de um olhar cuidadoso, já que é espaço que reflete as diferenças e conflitos presentes no contexto social.

Assim, o campo da presente investigação abrangeu 18 escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Os 21 sujeitos da pesquisa estão distribuídos nas 18 escolas, havendo em 1 escola 3 professores iniciantes, sujeitos da pesquisa. As escolas foram selecionadas considerando o critério de terem em seu quadro professoras iniciantes.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR são vinculadas à Secretaria de Educação e estão organizadas em ciclos de aprendizagem. Essa organização respeita os princípios legais postos na LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Assim, o 1º e 2º ciclos de ensino estão organizados da seguinte forma: o 1º ciclo compreende as classes de 1º ano, 2º ano e 3º ano, e o 2º ciclo compreende as classes de 4º ano e 5º ano.

A Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR conta com 84 escolas, sendo que 16 escolas funcionam somente no período parcial, 31 no regime de transição, ou seja, têm turmas no período integral e parcial, e 37 escolas funcionam em período integral (INEP, 2016).

O total de alunos é de 11.669 matriculados em período parcial e 8.912 em período integral. Desses totais, a Rede Municipal de Ensino atende no período parcial 225 alunos inclusos e 119 no período integral (INEP, 2016).

Cada turma possui uma professora regente, a qual tem por direito 6 horas e 45 minutos de horas atividade semanais, totalizando 20 horas semanais de trabalho. Para quem trabalha 40 horas semanais, o tempo de hora atividade corresponde a 13 horas e 20 minutos. O período da hora atividade é destinado ao planejamento do trabalho, estudo e orientação pedagógica, e os alunos são atendidos pelas professoras corregentes, que desenvolvem projetos coletivos e são responsáveis pelos conteúdos das disciplinas das ciências sociais e naturais. As professoras corregentes possuem a mesma carga horária para planejamento das professoras regentes de turma.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos que todos fossem egressos do mesmo ano e instituição de formação inicial. Assim, solicitamos ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR a listagem dos formandos do ano de 2014, o que corresponde a uma turma do matutino e duas do noturno. A referida instituição foi escolhida por se tratar do campo de atuação profissional da pesquisadora, sendo que os sujeitos da pesquisa, egressos da instituição, foram seus alunos no ano de 2013.

No ano de 2014, o Curso de Pedagogia da UEPG formou 83 pedagogos, número obtido junto ao Colegiado do Curso. Após mapeamento dos formandos, cruzamos os dados com os editais de convocação do Concurso Público Municipal nº 002/2013 e nº 002/2105, e com informações obtidas no Portal do Servidor da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR. Através desse mapeamento, localizamos as escolas em que os sujeitos da pesquisa estavam lotados.

Dos 83 formandos no ano de 2014, ingressaram através de concurso na Rede Municipal de Ensino 51 professores. Desse total, 26 professores na educação infantil

e 25 nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo 3 professores desistido antes de completar um ano de contrato. Dessa forma, entregamos 22 questionários, dos quais foram devolvidos 21.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa são 21 professores que assumiram função de docência na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR no ano de 2015 e 2016, com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a continuidade da investigação, foi encaminhada à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR a solicitação para a realização da pesquisa com os professores da Rede Municipal de Ensino, que foi protocolada junto à Secretaria Municipal de Educação e, após ser analisada, foi aprovada.

Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR encaminhou correio eletrônico para as escolas em que as professoras selecionadas estavam lotadas, informando a participação das mesmas na pesquisa. Em data posterior, agendamos por telefone data e horário para aplicação de questionário nas 18 escolas.

No primeiro contato com as escolas e respectivas professoras participantes, esclarecemos as dúvidas quanto aos objetivos da pesquisa, além do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Enfatizamos para as professoras que a participação na pesquisa seria no intuito de ampliar as informações sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes. Destacamos que a privacidade dos participantes será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seus nomes e endereços ou qualquer outro dado que os identifique estarão em sigilo, e que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados.

Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, a maior parte do grupo com idade entre 24 e 30 anos (17 professoras), 3 professoras com idade entre 31 e 40 anos, sendo que apenas uma professora tem mais de 60 anos.

O período de atuação na docência na Secretaria Municipal de Educação não apresenta grande variação, sendo 16 professoras atuantes entre um e dois anos. O restante das professoras ainda não completou um ano de docência na Rede Municipal de Ensino.

Todas as professoras concluíram a graduação em 2014 na UEPG/PR. São 14 professoras que atuam na escola por 20 horas semanais e 7 por 40 horas semanais.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.3.1 Questionário

Para a pesquisa, elegemos como instrumentos de coleta de dados o questionário com questões abertas e fechadas, como também o GD. O questionário (Apêndice B) foi aplicado no período de 18 de outubro a 11 de novembro de 2016. Já o GD (Apêndice C) aconteceu no dia 19 de abril de 2017, nas dependências da UEPG/PR.

O questionário foi elaborado de acordo com a necessidade de melhor identificar os sujeitos da pesquisa, assim como analisar as percepções das professoras sobre o início da docência. Foram entregues 22 questionários, em 18 escolas da Rede Municipal de Ensino, para professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que 21 foram devolvidos.

Após localizarmos as escolas em que as 22 professoras iniciantes egressas da UEPG no ano de 2014 estavam lotadas, agendamos por telefone data e horário para entrega dos questionários nas escolas. Solicitamos que fosse no período de hora-atividade das professoras, pois assim teríamos condições de explicar questões que pudessem gerar dúvidas.

No dia 18 de outubro de 2016, iniciamos as visitas às 18 escolas da Rede Municipal de Ensino, as quais, em sua maioria, nos receberam muito bem. Em algumas escolas, foi disponibilizado o espaço da sala dos professores para que pudéssemos conversar com as professoras de forma particular, ou algum outro espaço da escola que fosse mais reservado.

No entanto, em outras escolas fomos recebidos na secretaria e orientados a deixar o questionário e retornar após uma semana para buscá-lo. Dessa forma, no dia 11 de novembro de 2016 fizemos a coleta do último questionário.

A respeito do único questionário que não foi devolvido, foi entregue na secretaria da escola, que por sua vez afirmou ter entregue à professora. Atente-se que visitamos a escola em três momentos, na tentativa de coletar os dados do questionário, sendo que em todas as vezes não souberam explicar a não devolutiva por parte da professora.

No questionário constam alguns dados de identificação das professoras, como nome, idade, escola em que trabalha, carga horária e período de atuação

profissional. Esclarecemos que o nome era um dado importante, já que as professoras foram questionadas sobre o interesse em participar da continuidade da pesquisa através da participação no GD.

As principais questões abertas e fechadas do questionário foram: 1) quanto à formação inicial – se consegue estabelecer relação com sua formação inicial, se o estágio foi relevante durante o processo formativo e se está satisfeita quanto às expectativas profissionais que tinha durante a formação inicial; 2) quanto à atuação profissional – o período de atuação na docência na Rede Municipal de Ensino, carga horária e ciclo de atuação; 3) percepções sobre a escola e a vida profissional – como foi a acolhida ao ingressar na escola, se houve alguma ação na escola, qual tem sido a maior dificuldade no início da atividade profissional, a quem recorre diante das dificuldades encontradas na prática, assim como o que mais tem contribuído para sua prática pedagógica e como se sente sendo uma professora em início de carreira, nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3.2 Grupo de Discussão (GD)

O GD objetivou aprofundar o debate sobre a prática pedagógica do professor iniciante através de roteiro estabelecido previamente. Como última questão do questionário, pedimos que as professoras indicassem se teriam interesse em participar de um encontro para aprofundarmos algumas questões do questionário. Assim, para compor o GD, utilizamos como critério fazer contato com as professoras iniciantes que assinalaram positivamente. Dos 21 questionários devolvidos, apenas 2 professoras não manifestaram desejo de participar do encontro.

Quando entramos em contato novamente com as escolas para agendar a entrega do convite para o GD, fomos informados que 3 professoras não estavam mais atuando na Rede Municipal de Ensino, e 2 professoras estavam em licença maternidade. Questionamos as escolas se as professoras que desistiram do concurso público continuavam a exercer a docência em instituições privadas, porém a equipe pedagógica das escolas não soube responder. Dessa forma, fizemos contato com 14 professoras que receberam o convite (Apêndice D) em suas escolas para a participação do GD.

Mesmo após a entrega do convite, fizemos vários contatos telefônicos com as professoras para que confirmassem a presença, porém encontramos muita dificuldade

em compor o GD. Em muitos casos, as professoras argumentavam que tinham outros compromissos ou imprevistos familiares.

Para o encontro, nos foi disponibilizada uma pequena sala no Bloco B do Campus Central da UEPG/PR. A sala foi organizada com as mesas formando um quadrado, para possibilitar que todos pudessem interagir de forma que nenhuma das professoras ou a pesquisadora ocupasse lugar de destaque ou centralidade. Na mesa, foi colocado um pequeno gravador, uma cesta com bombons, água e suco, no intuito de criar um clima acolhedor e que as professoras ficassem à vontade para se pronunciarem, tornando, assim, a discussão mais produtiva.

Poucos minutos antes do horário marcado, as professoras foram chegando, demonstrando entusiasmo. Aguardamos 10 minutos e começamos o GD, com 4 professoras. A discussão durou 1 hora e 42 minutos de gravação, que foram transcritas literalmente.

Para tanto, foi organizado um roteiro prévio (Apêndice C), em que as principais temáticas foram: Relação com os pares (planejamento coletivo, gestão, acompanhamento no início e cotidiano da prática pedagógica); Planejamento (como organizam a prática pedagógica, trabalho diversificado, currículo); Relação com a formação inicial (relação teórico-prática, pesquisa e prática pedagógica); e Práticas incorporadas (*habitus*, disposições duráveis).

Utilizamos como estímulo charges que expressam o cotidiano do professor em sala de aula, bem como sua relação com os demais integrantes da comunidade escolar. Para Callejo (2001), os estímulos podem fazer nascer no GD relatos que são do interesse do pesquisador, já que toda situação de diálogo não surge no vazio.

A escolha do GD como método para coleta de dados justifica-se diante da oportunidade de ouvir pessoas de forma coletiva. Assim, os sujeitos da pesquisa têm oportunidade de dialogar entre si, produzindo discursos coletivos, em que as diferentes vozes se relacionam (WIVIAN; PFAFF, 2010).

Buscando aprofundar o estudo sobre o GD e suas características, recorreremos aos estudos de Callejo (2001) e Gutiérrez (2001), que apresentam o GD a partir de um enfoque sociológico e, dessa forma, consideram que toda situação de observação é uma situação social.

O GD tem suas origens na Espanha, a partir dos anos de 1970, que estão ligadas ao contexto político e histórico do país e a nomes da sociologia crítica, como Jesús Ibáñez, Alfonso Orti e Ángel de Lucas, entre outros (CALLEJO, 2001, p. 11). A

sociologia espanhola estava vivendo um momento crítico, em que práticas quantitativas de pesquisa eram recorrentes, o que preocupava muitos pesquisadores.

Diante dos instrumentos empíricos utilizados pela sociologia espanhola, os sociólogos Ibáñez, Orti e Lucas refundaram o GD, que teve como fundamentos “los materiales críticos del momento: estructuralismo, psicoanálisis, Escuela de Frankfurt, lo que provocó que se generase em España una de las fundamentaciones teóricas más potentes” (CALLEJO, 2001, p. 11). Portanto, o GD não se caracteriza como uma técnica, mas sim como uma prática de pesquisa em que os aparatos técnicos estão condicionados às situações concretas da investigação.

Podemos afirmar que o GD é uma ferramenta de cunho qualitativo, que se efetiva com a reunião de um grupo de pessoas que possuem características comuns. É guiado por um moderador e sua organização tem por objetivo obter informações sobre um tema específico (CALLEJO, 2001; GUTIÉRREZ, 2001).

É fundamental ressaltarmos que a dinâmica de caráter mais espontâneo do GD não deve ser confundida com situação de descontrole, em que os participantes falam sem orientação e objetividade. Callejo (2001) alerta que “hay que recordar que el grupo de discusión es una práctica de interrogatorio. Si es um interrogatorio, no puede haber espontaneidade, pues em toda pregunta va parte de la respuesta” (CALLEJO, 2001, p. 127). Assim, destacamos a importância de que o roteiro de discussão esteja coerente com os objetivos de pesquisa.

Sobre o roteiro para o GD, destacamos que não deve ser usado como questionário nem limitar os temas e falas dos participantes, mas deve servir como “un mapa de navegación” (GUTIÉRREZ, 2001, p. 128). Deste modo, o roteiro pode estar organizado numa ordem sequencial de temáticas, porém, em nenhum momento, se deve impor todos os temas e tampouco a sequência previamente organizada.

Uma das características mais marcantes do GD é que ele constitui uma situação discursiva aberta, ou seja, o papel do moderador é de menor influência e mínima intervenção. Em nenhum momento, o moderador impõe as temáticas ou apresenta perguntas fechadas, o que poderia fazer com que os participantes perdessem a espontaneidade e ritmos do discurso. As perguntas sempre devem ter sentido aberto, um exemplo seria: O que lhe parece? Como veem isso? Que tal falarmos mais sobre isso? (GUTIÉRREZ, 2001, p. 132).

Sobre a figura do moderador, ressaltamos que seu papel é de conduzir o grupo e apresentar o tema da pesquisa, o que deve ser feito logo no início da

discussão. Sua função é provocar o discurso dos sujeitos, já que o GD não se constitui *a priori*, pois se trata de um “processo de reagrupação” (CALLEJO, 2001, p. 21). Assim, o movimento do grupo através das falas e dos discursos produzidos se dá através do incentivo do moderador, no constante reagrupamento das ideias.

Esse movimento de reagrupação consiste na produção de sentidos coletivos e incorporados no cotidiano dos sujeitos que compõem o GD. Os sentidos coletivos podem ser entendidos como a reprodução no espaço do grupo de uma ordem social, o que Callejo (2001) chama de “microsituación”.

Para Callejo (2001, p. 110), “los miembros de um grupo de discusión son intercambiables com otros sujetos que cumplan las mismas características [...]”, o que para o autor indica o *habitus* dos participantes do GD. O autor ainda afirma que: “el *habitus* se genera em la propia existencia. La existencia común es la base de la intercambiabilidad entre los sujetos” (CALLEJO, 2001, p. 111). Portanto, o *habitus* é resultado de condicionamentos e práticas que emergem nas situações de interação entre os sujeitos, como no caso do GD.

Dessa forma, os autores (CALLEJO, 2001; GUTIÉRREZ, 2001) justificam a utilização da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, já que entendem que, a partir do GD, se evidencia uma representatividade social através da produção de sentidos coletivos.

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a identificação das respostas emitidas pelas professoras, adotamos como critério a numeração correspondente a cada professora participante. A partir das perguntas do questionário e dos discursos produzidos pelo GD, serão apresentadas as categorias e a análise de dados.

Classificamos as respostas obtidas através do Questionário como Q - P1 a Q - P21. Já para identificação das transcrições do GD, usamos a sigla GD – P1 a GD - P4, já que foram 4 professoras que participaram.

Para o tratamento e análise dos dados, levantaremos categorias de análise que nos conduzam a algumas evidências sobre o início da docência e sua prática pedagógica. Utilizaremos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas que objetiva analisar as características das

mensagens, seu contexto ou significado, assim como a influência social expressa nas falas dos sujeitos.

Para a categorização dos dados coletados através do questionário, enfatizamos que as categorias não foram construídas a priori, mas emergiram de uma análise sistemática dos dados coletados. Utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), entendendo que a produção de conhecimento deve ser realizada de forma sistemática e rigorosa, assim como o referido método possibilita.

Bardin (2011, p. 37) define a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, pretendemos analisar o contexto das mensagens emitidas nos questionários, bem como as condições que induziram ou produziram as mensagens. Para tanto, a análise foi organizada em torno dos três polos indicados por Bardin (1977, p. 89): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, organizamos os dados coletados a partir dos documentos selecionados, que foram submetidos à análise e formulação de hipóteses, através do Questionário (Q) e as transcrições do GD em tabela, para posterior análise. Após a organização dos dados na tabela, realizamos a leitura flutuante, que permite conhecer o texto com profundidade, respeitando a regra da exaustividade proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Assim, a leitura foi realizada de forma a esgotar as representações do texto.

Após a pré-análise, foi possível “apreender as ligações entre as diferentes variáveis” (BARDIN, 2011, p. 93), facilitando, assim, a construção das hipóteses. Dessa forma, os recortes do texto emergiram e possibilitaram a categorização dos dados.

Já a exploração do material consiste na decodificação das mensagens emitidas através da organização dos dados. A codificação é a transformação dos dados do texto “por recorte, agregação e enumeração” (BARDIN, 2011, p. 97), que permite a representação do conteúdo. Assim, os dados organizados em unidades permitiram a descrição das características presentes no conteúdo do texto.

Emergiram como unidade de registro as seguintes palavras: formação inicial, clima, prática pedagógica, dificuldades, alunos inclusos e planejamento do professor. Como pontua Bardin (2011, p. 98), “todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração”, transformando-se em palavras-chave. Outro fator preponderante para obtenção das palavras-chave foi a frequência que tais palavras apareciam. Assim, entendemos que “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência” (BARDIN, 2011, p. 102) em que aparece no texto.

Diante das unidades de registro levantadas, iniciamos o processo de análise qualitativa dos dados obtidos. Para Bardin (2011, p. 108), a análise qualitativa corresponde a um processo intuitivo e maleável, ou seja, adaptável a questões não previstas.

A análise qualitativa das unidades de registro permitiu a divisão dos “componentes das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 111), que a autora nomeia de categorização. Assim, as categorias de análise “são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns” (BARDIN, 2011, p. 111) dos elementos que emergem dos dados coletados. A utilização da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011) permitiu que chegássemos às categorias apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Categorias	Subcategorias
1 – A chegada na escola	Como foi a recepção. Organização e distribuição das turmas. Dificuldades encontradas.
2 – Clima da escola	A organização da escola. Dificuldades encontradas no relacionamento com o coletivo da escola.
3 – Prática pedagógica	Organização do espaço e do tempo em sala de aula. O planejamento e o currículo. Alunos inclusos e a organização da prática. Comportamentos incorporados na prática pedagógica.
4 – A formação permanente dos professores iniciantes	A busca por formação continuada fora e dentro da escola. Fragilidades e contribuição quanto ao apoio da equipe pedagógica.
5 – A formação inicial projetada na prática das professoras iniciantes	
6 – Ser professora: as imagens da profissão	

Quadro 2 – Categorias e subcategorias que permeiam a prática pedagógica das professoras iniciantes

Fonte: Questionário e Grupo de Discussão (GD) aplicados pela autora

Entendemos que a classificação dos elementos em categorias necessita de análise individual, mas também investigação da relação existente entre elas. Por fim, o último polo indicado por Bardin (2011) consiste no tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Convém ressaltarmos que as categorias apresentadas no Quadro 2 não foram selecionadas *a priori*, mas emergiram como resultado de uma classificação progressiva dos elementos, no agrupamento e reagrupamento de categorias (BARDIN, 2011).

Ao relatarem sobre as dificuldades encontradas e na organização de suas práticas, as professoras revelam como constroem a aprendizagem da docência, como lidam com as experiências, os saberes e as relações interpessoais, enfim, como efetivam sua prática pedagógica.

CAPÍTULO IV

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E AS EXPRESSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

Neste capítulo, detalharemos cada uma das categorias desta investigação, buscando responder à questão central da pesquisa, de como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Para isso, apresentamos as categorias à luz do referencial que norteia a pesquisa (BOURDIEU, 2009; VASQUEZ, 2011; GIMENO SACRISTÁN, 1999; MARCELO, 1999; 2012; TARDIF, 2014).

4.1 A CHEGADA NA ESCOLA

É importante destacar que cada professora, em seus relatos, imprime uma marca pessoal e subjetiva, que demonstra as diferentes formas de encarar o processo de inserção profissional.

O choque com a realidade sentido pelos professores iniciantes pode ser motivado por fatores pessoais ou fatores relacionados com as lacunas da formação inicial. Para Romanowski e Martins (2013, p. 13), as dificuldades dos professores iniciantes “advém mais das condições de realização do trabalho pelo professor do que geradas por uma formação inicial deficitária”.

Segundo Silva (1997), o encontro do professor com a escola real pode desconstruir a escola idealizada no processo formativo.

Às vezes, o professor na Universidade tenta fazer assim: como se a escola fosse toda perfeitinha! Tudo lindo, maravilhoso... como se você chegasse lá na escola com o planejamento lindo, maravilhoso e vai dar tudo certinho. Não é assim (GD – P2).

De acordo com Silva (1997, p. 57), “a ambiguidade do papel por esta empenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores [...]” geram um contexto favorável ao surgimento de muitos dilemas que acompanham o professor e sua prática.

4.1.1 A recepção na escola

Entendemos que o período de inserção na docência gera preocupações nos professores iniciantes, “es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos [...]” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 49). Os autores afirmam que os professores iniciantes devem manter um equilíbrio pessoal, o que exige apoio e acolhida dos membros de toda a comunidade escolar. Tal equilíbrio refere-se às condições sociais e afetivas encontradas no espaço da escola, para que efetivem suas práticas, portanto, não é apenas de conhecimento profissional que os iniciantes necessitam.

As professoras foram indagadas sobre a recepção ao ingressar na escola e se houve alguma ação por parte da escola para acompanhá-las no início de suas atividades. Mesmo afirmando que não tiveram opção de escolha de turmas – utilizando palavras como imposto e determinado –, as professoras relatam que tiveram uma acolhida positiva. Dentre as respostas obtidas, 15 professoras descrevem que a acolhida foi boa e positiva, indicando que receberam apoio da equipe pedagógica e dos demais professores da escola.

A escola como um todo me acolheu muito bem. A equipe de gestão me apoia e faz um trabalho conjunto muito bom (Q – P 1).

Fui bem recebida! Mas no decorrer do movimento cotidiano escolar sempre nos deparamos com “contradições”. O universo subjetivo do indivíduo carrega muito da cultura social, que nem sempre agrada a todos (Q – P 8).

Fui recebida de braços abertos. A escola estava precisando de professor para aquele 2º ano que os outros professores tinham rejeitado (Q – P 9).

Bem recepcionada, a princípio houve um diálogo como o trabalho pedagógico seria realizado (Q – P 13).

Me receberam com educação e respeito, mas com um olhar de indiferença por causa de minha idade e pouca experiência (Q – P14).

Fui bem recepcionada pela equipe gestora, porém os professores tinham um pouco de receio, pelo fato de sermos recém-formadas (Q – P19).

Cabe ressaltarmos a resposta da professora P8, que mesmo sendo bem acolhida, sentiu que poderia não estar agradando. Aqui percebemos que os elementos que constituem uma determinada cultura escolar são incorporados no contato com a escola (BOURDIEU, 2009), em seu cotidiano e nas relações interpessoais que ali se constituem. Dessa forma, as experiências individuais e subjetivas das professoras

iniciantes vão se integrando, mesmo que de maneira lenta, constituindo, assim, o *habitus* pedagógico no local de trabalho.

Portanto, aparece no contexto das respostas das professoras que, apesar de uma acolhida positiva, enfrentam uma condição de isolamento na escola. Para Marcelo e Vaillant (2009, p. 31), o isolamento está relacionado à forma como a escola está organizada, como o tempo e os espaços são distribuídos, funcionando como norma e cultura profissional. O que percebemos é que cada professor desenvolve sua prática no espaço de sala de aula, e os momentos para encontro com os demais professores são escassos e não ocorrem de maneira intencional.

Diante da questão, tivemos ainda duas respostas diferentes, sendo que para 3 professoras a acolhida foi neutra e indiferente e para outras 3 foi negativa.

Não recebi nenhum apoio pedagógico, primeiro dia fui orientada apenas a ir para a turma, mas não recebi orientação sobre a turma ou escola (Q – P 12).

Foi muito difícil me adaptar [...] competição na pele, o deboche porque era novata. Confesso que minha vontade era voltar correndo para a escola privada, foram dias difíceis. (Q – P 18).

Não recebi nenhum apoio pedagógico, primeiro dia fui orientada apenas a ir para a turma, mas não recebi orientação sobre a turma ou escola (Q – P12).

Em um dos relatos, sobressai um perfil positivo da equipe pedagógica:

Minha equipe gestora ali é muito tranquila assim, sabe? Eu não tenho o que reclamar delas, a minha diretora, as meninas ali, nós temos duas pedagogas, são maravilhosas (GD – P4).

Mas a professora afirma que não recebeu nenhum tipo de acompanhamento, e deixaram-na que caminhasse sozinha:

Deixe você que vá vivendo a tua vida, assim elas não contribuíram (GD – P4).

Denotou-se, ainda, que as professoras tinham muitas expectativas sobre como seria a chegada na escola. Constata-se isso na seguinte fala:

As minhas expectativas eram as mais legais possíveis, as mais românticas possíveis, era tipo aquela professora Helena [da novela] Carrossel, que tinha a salinha toda arrumadinha, toda decorada, a minha expectativa era assim: que eu revolucionasse a vida dos meus alunos! Eu quero fazer a diferença, eu quero que todos lembrem de mim! (GD – P4)

Observamos que as professoras iniciantes projetam sua prática pedagógica a partir dos referenciais de escola que possuem, de formação inicial, além dos modelos

construídos ao longo da trajetória escolar enquanto aluna, os quais estão presentes nas projeções da professora.

4.1.2 Organização e distribuição das turmas

As professoras foram questionadas sobre o ciclo de atuação e se tiveram opção de escolha de turma quando chegaram na escola. Das 21 professoras, 10 afirmaram estar atuando no primeiro ciclo, 4 no segundo ciclo e 7 como corregentes de turma, ou seja, atuam nos dois ciclos com projetos durante o período de hora atividade das professoras regentes.

Sobre a escolha da turma, 17 professoras relataram que não escolheram a turma ou o ciclo de atuação. Uma das professoras não respondeu, e 3 afirmaram que puderam escolher sua turma.

Segundo as respostas obtidas no questionário, é comum as professoras receberem turmas que outros professores não aceitaram ou que sobrou na escola. Afirmam que o critério de escolha é pelo tempo de atuação na escola ou por determinação da gestão, como observamos nas respostas transcritas a seguir.

Não, como sou nova na escola foi a que “sobrou” em ordem de escolha (Q – P 2).

Não, foi sugerido pela equipe pedagógica (Q – P 4).

Não foi escolha. As professoras que já estão na escola escolhem a vaga primeiro (Q – P 8).

Não escolhi, mudei de escola e ao chegar na escola fui direcionada para ser professora do 1º ano (Q – P 7).

Gosto de trabalhar com o 1º ciclo, mas não foi minha escolha. Foi a turma que sobrou quando entrei na escola (Q – P 9).

Sou corregente (professora de projeto) e atuo nos dois ciclos, não escolhi ser professora corregente, foi determinado (Q – P 14).

Percebemos que a escolha da turma de preferência é descartada, especialmente para as professoras iniciantes, a quem são destinadas as turmas que “sobram” no contexto da escola. Marcelo (1999, p. 50) afirma que a realidade dos professores iniciantes indica “que muchos profesores abandonan, y lo hacen por estar insatisfechos con los estudiantes, por falta de apoyo y por falta de oportunidades para participar en la tomada de decisiones”. Tendo em vista os relatos das professoras

iniciantes, as oportunidades de participação não existem, as decisões são tomadas de maneira descendente.

O começo foi bem difícil, porque exigiam muito de mim e eu não tinha aquele retorno (GD – P2).

Foi muito difícil me adaptar (Q – P18).

O primeiro contato com a escola como professora foi assustador, não fui bem recebida e praticamente tive que suprir as minhas dificuldades sozinha (Q – P7).

Me deparei com uma realidade totalmente diferente... totalmente diferente da que eu esperava (GD -P4).

Era uma turma muito difícil de trabalhar, pouco apoio e muita crítica (Q – P9)

Cavaco (1995) e Guarnieri (2005) afirmam que para os professores iniciantes são reservadas as piores turmas, com grande número de alunos, muitos com dificuldades de aprendizagem, da mesma forma como foi relatado pelas professoras desta pesquisa.

Quando eu cheguei na escola, as turmas já estavam formadas, as melhores turmas já tinham os professores que já estava certo que iria pegar e eu peguei o segundo ano. E eu passei poucas e boas para vencer essa turma (GD -P2).

Quando entrei na escola, a turma disponível era a do 2º ano” (Q - P1).

Como sou nova na escola foi a que sobrou (Q – P2).

Gosto de trabalhar com o 1º ciclo, mas não foi minha escolha. Foi a turma que sobrou quando entrei na escola” (Q - P9).

Através das respostas selecionadas, podemos perceber os termos “definido” e “determinado”, os quais não contribuem com a adaptação do professor iniciante, assim como com uma gestão participativa no espaço escolar. Essas definições e determinações partem da Secretaria Municipal de Educação, como também dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

4.1.3 Dificuldades encontradas

Ao relatarem sobre as dificuldades, as professoras ressaltam a primeira experiência como elemento complicador.

A maior dificuldade tem sido alfabetizar, em turma de 31 alunos, tendo uma aluna inclusa. Primeiro, porque é minha primeira experiência com o Ensino

Fundamental. Segundo, porque a turma é grande, agitada, são alunos imaturos e dependentes e muitos casos sérios de indisciplina. E, terceiro, que para pensar em inclusão em turma de alfabetização (principalmente), teria que ter um número menor de alunos. Digo, uma inclusão com mais “êxito”, não seria bem esse termo, mas espero que tenha ficado claro (Q – P 1).

Então, eu tive sim dificuldade, muita dificuldade no começo, inclusive da aceitação, porque as outras professoras eram todas novinhas, sabe? E eu passei poucas e boas para vencer essa turma (GD – P2).

Não sabemos por onde começar, dúvidas sobre os conteúdos, quanto às dificuldades mais específicas de cada aluno, o que fazer (Q – P8).

Dificuldade na parte burocrática, nos preenchimentos de pareceres, nos relatórios individuais e até mesmo nos planejamentos (Q – P8).

Era o domínio da turma, ainda tenho um pouco de dificuldade, mas já é menos (Q – P15).

Sobre as dificuldades encontradas no ciclo de atuação, as professoras apontam como principal obstáculo os níveis de aprendizagem dos alunos e o fato de não estarem alfabetizados. Quando relatam sobre os níveis de aprendizagem, relacionam com as dificuldades de aprendizagem, justificando a escolha, de grande parte das professoras, por cursos de especialização na área de neuropsicopedagogia. Apontam ainda como dificuldade a quantidade de alunos em sala de aula, o apoio dos pais, especialmente nos processos de alfabetização.

Mediante as dificuldades mencionadas, entendemos que a prática pedagógica tem relação profunda com os aspectos multidimensionais da realidade em que a escola está situada e dos sujeitos que compõem tal contexto. Assim, como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 28), a prática é “atividade social historicamente condicionada”, pela intencionalidade que carrega, como também à estrutura social que pretende transformar.

Grande quantidade de alunos nas salas, alunos em diferentes níveis de aprendizagem (Q – P 2).

O número de alunos para classe de alfabetização (Q – P1).

As dificuldades estão relacionadas à alfabetização dos alunos e às dificuldades de aprendizagem (Q – P 7).

É recorrente, na fala das professoras, as dificuldades em relação à alfabetização, já que grande parte das iniciantes é colocada para atuar com as classes dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com os relatos, as professoras destacam que, para alfabetizar, é necessário que o professor tenha um repertório de

saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita. Nesse aspecto, Tardif (2014) traz importantes contribuições quando discute os saberes docentes, permitindo a compreensão de que os saberes também são construídos pelo professor durante suas práticas em sala de aula.

Assim, “o saber dos professores é plural e também temporal [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2014, p. 19). Portanto, ensinar requer domínio progressivo dos saberes necessários à prática pedagógica do alfabetizador. O ensino da língua implica o uso de diferentes propostas metodológicas que nem sempre os professores iniciantes têm em seu repertório.

Os alunos não estarem alfabetizados no 3º ano, alguns nem escrevendo o próprio nome (Q – P 18).

Observamos, nesse excerto, que o papel do professor alfabetizador é considerado de extrema importância pelas professoras iniciantes, as quais demonstram preocupação com o processo de aquisição da língua escrita, relatando de forma apreensiva que os alunos chegam ao 3º ano sem escrever o próprio nome. Assim, o professor iniciante alfabetizador, além de ter que administrar as dificuldades encontradas em sua inserção profissional, tem que lidar com situações difíceis que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Percebemos, pelas respostas, que ao chegarem na escola, as professoras iniciantes se deparam com inúmeros desafios, como sala de aula lotada, alunos com dificuldades de aprendizagem e indisciplina. No entanto, talvez a maior dificuldade seja adaptar-se a um novo grupo, o que gera no professor grande expectativa e ansiedade por aceitação.

Acho que, talvez, a maior dificuldade na escola seja a das relações entre as pessoas. Não seja de ensino porque nós temos uma boa base para trabalhar na escola, nós temos. Talvez, as dificuldades estejam entre as relações: entre professores, entre a coordenação (GD – P 1).

Como a gente sofre bullying por ser nova na idade, por ser nova na escola, por ser nova na rede (GD -P4).

A chegada na escola representa um momento de grande expectativa para as professoras iniciantes. Os ideais de transformação, mudança e fazer a diferença, que apareceram com frequência em suas falas, geram um clima de competição com aquelas professoras que já estão na escola, como será relatado no item 4.4.2.2.

O fato de a P4 revelar ter sofrido bullying em sua chegada na escola é extremamente preocupante, é mais um indicativo de que o processo de inserção profissional deve ser planejado juntamente com os profissionais que já estão na escola. É conveniente retomarmos o questionamento feito por Marcelo (1999), sobre o que poderíamos pensar de uma profissão que deixa os novos membros em situações conflitivas e difíceis?

Se observarmos os programas de inserção profissional analisados por Marcelo (1999), a figura do mentor é destacada, em virtude de que seria um docente mais experiente e, com formação adequada para isso, auxiliaria o professor iniciante em seu processo de inserção.

Nas palavras de Marcelo (1999, p.144), destacam-se as características da figura do mentor:

[...] professor permanente, com experiência docente, com habilidade de regência de classe, no controle da disciplina, na comunicação com os companheiros, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais, como flexibilidade, paciência e sensibilidade.

Percebemos, a partir do relato das professoras, que a falta de aceitação por parte dos demais professores prejudica o processo de inserção, quando, na verdade, os professores mais experientes deveriam ter maturidade para acolher o iniciante, proporcionando-lhe apoio emocional, assim como questões sobre o conteúdo, planejamento e a organização da escola. Com relação ao planejamento, uma das professoras relata:

[...] no começo do ano passado, que eu dei meu planejamento para a pedagoga corrigir e quando eu cheguei na sala da pedagoga, ela tinha dado meu planejamento para todo mundo copiar. É uma coisa que teria que ser uma obrigação da professora, né. (GD – P4).

Diante dessa situação, a professora relata que nem mesmo planejamento as professoras experientes faziam quando ela chegou na escola. Certamente, o professor deve desempenhar um papel ativo na construção do planejamento, mas como afirma Imbernón (2011, p. 43), “de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola”. Assim, os profissionais experientes da escola deveriam ter a iniciativa do planejamento e organização da prática pedagógica. E que fossem sensíveis às necessidades dos iniciantes, colaborando com suas necessidades intelectuais (MARCELO, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012).

4.2 CLIMA DA ESCOLA

Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica se dá em ambiente social e que o professor estabelece relações sociais a todo momento, ora com os alunos, ora com seus pares, entendemos como necessário um contexto e clima favoráveis para o desenvolvimento de sua prática. Contudo, evidenciamos que tensões encontradas no contexto da escola são frequentes na prática pedagógica dos professores iniciantes.

Para Zaragosa (1999, p. 27), os fatores contextuais, ou seja, condições ambientais em que o professor exerce a docência, afetam a eficácia do trabalho docente, o que “promove uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seus esforços”. Ainda segundo o autor, as expectativas projetadas sobre o papel do professor na atualidade, as limitações de recursos físicos e materiais contribuem para o mal-estar docente.

4.2.1 A organização da escola

Quanto à organização da escola, as professoras relacionam as dificuldades da prática pedagógica com determinantes de ordem física do espaço da escola. Assim, evidenciamos que as características físicas da escola interferem no planejamento do professor, o qual não dispõe de uma estrutura que lhe permita propor práticas diferenciadas.

A gente vê que até a estrutura influencia muito, a estrutura da escola. Eu, por exemplo, sou de uma escola pequena e nós não temos nem uma sala de professor. A nossa sala de professor é um corredorzinho ao lado do banheiro dos professores, que é fechado com um armário. Os nossos alunos não têm lugar para sair e fazer uma aula diferente e até o ano passado eles não tinham biblioteca. Esse ano diminuiu uma turma e eles puderam fazer dessa sala uma biblioteca. Então, a única aula que eles saem para fazer uma coisa diferente é na educação física. A gente não tem espaço para todo mundo levar, todos os professores, ao mesmo tempo eles lá fora, fazer alguma coisa diferente, algum trabalho diferente... Tudo que a gente acaba fazendo é dentro da sala de aula, tudo influencia na aprendizagem do aluno... Desde a questão da orientação do seu planejamento pedagógico até a estrutura da escola, então, são elementos dentro da escola e fora da escola que mudam [que] podem mudar tudo (GD – P1).

A escola em tempo integral foi pensada de uma maneira, com espaço físico, com vários professores e uma série de outras coisas, mas a realidade é outra (GD – P2).

As possibilidades de desenvolver práticas diferenciadas e criativas é limitada, como vimos na fala de P1. Entendendo os professores como intelectuais, é necessário que possibilitem aos alunos a oportunidade de contato com situações de aprendizagem instigantes e desafiadoras, pois “enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo” (GRAMSCI, 1991, p. 8).

Observamos na fala de P1 que os professores não dispõem de um espaço, como uma sala de professores, e como isso afeta a professora que usa o termo “corredorzinho” para se referir ao espaço que os professores têm para si na escola. A forma a que se refere ao espaço demonstra que a professora não se sente valorizada na escola. Ainda segundo Tardif e Lessard (2014), a falta de um espaço específico para os professores pode ser fator prejudicial ao trabalho coletivo, favorecendo, assim, o isolamento do professor.

Mesmo que trabalhem, primeiramente e antes de tudo, em suas classes, os professores participam também da vida de um estabelecimento no interior do qual eles constroem relações com outros professores. O tamanho das escolas e a organização física dos locais de trabalho são fatores importantes no desenvolvimento das colaborações (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 186).

Retomando os tipos de clima já citados no primeiro capítulo, notamos que a dimensão motivacional se encontra no sistema autoritário fechado, de pouca satisfação por parte da professora, conforme assevera Brunet (1992). Dessa forma, o clima organizacional da escola causa grande impacto na trajetória do professor iniciante: “é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento” (BRUNET, 1992, p. 125). Apreendemos o termo rendimento como condições para a consolidação de uma prática pedagógica transformadora.

4.2.2 Dificuldades encontradas no relacionamento com o coletivo da escola

Conforme os tipos de clima organizacional de Likert, apresentado por Brunet (1992) (Quadro 2), constatamos, na fala das professoras, o sistema autoritário fechado, pois relatam que a liderança é conduzida de forma autoritária.

Tem horas que você se dá por vencido, né? Você acaba sendo instituído, não tem jeito! Porque o poder é tão mais forte do que a tua vontade. Você acaba sendo senão podado de um lado, podado de outro (GD – P3).

Tipo assim: - “Eu vim aqui conversar com vocês, saber o que vocês acham, mas eu acho isso”, então o é o que “eu acho” e pronto e acabou (GD – P2).

Eu acredito muito no trabalho em grupo e na escola não é assim que funciona (GD -P4).

Quando as professoras revelam que as decisões são tomadas de forma impositiva, sem o trabalho em equipe que P4 afirma acreditar que seja o mais sensato, o clima autoritário fica evidente na fala dessas professoras. Assim, observamos que a comunicação ocorre de forma verticalizada, já que P2 afirma que as decisões são tomadas em nível superior e não envolvem o coletivo.

É bastante preocupante observarmos a recorrência na fala das professoras da ausência do trabalho em equipe e de uma liderança autoritária. Como afirma Brunet (1992, p. 132), a percepção que temos do ambiente provoca “efeitos sobre o estado motivacional” do professor. Para o professor iniciante que “encontra-se desarmado e pouco preparado com relação aos problemas de organização do trabalho em um grupo social complexo” (ZARAGOSA, 1999, p. 133) que é a escola, os efeitos podem ser decisivos para sua permanência, ou não, na docência.

Eu acho que essas relações dentro da escola é o que prejudica mais! Eu acredito assim (GD – P1).

A maior dificuldade foi nas relações pessoais na escola, as quais consegui superar na nova escola que estou lecionando atualmente (Q – P 7).

Eu tenho buscado resolver dentro da sala de aula, porque tem coisas que eu sei que não adianta levar para a pedagoga, para a diretora, porque elas não vão resolver também, sabe? (GD – P2).

Eu acho que a gente aprende a buscar as soluções sozinho (GD – P1).

Constatamos que existe um certo consenso entre as professoras pesquisadas no sentido de evidenciarem como maior dificuldade as relações pessoais estabelecidas na escola. Dessa forma, reafirmamos que quanto mais autoritária e fechada for a dimensão do clima organizacional da escola, “piores serão as relações entre os diversos atores escolares” (BRUNET, 1992, p. 132). Ao relatar sobre a chegada na escola, P4 (GD) enfatiza:

Eu sofri mais com a questão das professoras, até porque eu acho que a equipe gestora ali era nova também. P4 (GD),

Em seu relato, a equipe pedagógica, também iniciante na escola, vivenciou momentos difíceis no relacionamento com as demais professoras, já que na equipe havia

[...] professoras que estavam lá há muito tempo, tem professora que está lá há 27 anos, tem professora que sempre deu aula na escola (GD – P4).

De forma semelhante, P2 indica que a equipe pedagógica também é alvo de críticas:

[...] as colegas foram ali criticar o trabalho da pedagoga, sabe? (GD -P2).

Isso demonstra que o clima não está relacionado somente aos aspectos impositivos da equipe pedagógica, mas também à forma como os professores percebem o trabalho por ela desenvolvido.

Ainda sobre as dificuldades de relacionamento presentes na escola, as professoras revelam que o sistema autoritário acarreta um clima de desmotivação, como indicado por Likert no Quadro 2. Dessa forma, as professoras iniciantes relatam:

Trabalhar só com mulher é muito arriscado, muito perigoso, você tem que se policiar para você não estar falando, você tem que ouvir por um ouvido e soltar pelo outro, porque tem coisas que é melhor nem ouvir! Tem coisas bem desnecessárias (GD – P2).

As pessoas nos desmotivam o tempo todo (Q – P 18).

Eu senti dificuldade no sentido das professoras, eu era a professora mais nova. Então, assim, eu queria fazer algo novo e aí falavam: ai, nada ver, não vai dar certo, não pode. Eu senti muito peso vindo das professoras: você não vai conseguir, você faz isso só porque é nova, é um gás novo, daqui a pouco vai acabar esse gás e você vai sair (GD – P4).

No relato de P4 e P18, fica evidente que os demais professores da escola desestimulam os recém-chegados, com palavras duras e marcantes. A professora completa:

Por mais que eu chegasse na minha casa e pensasse ‘não, amanhã eu vou continuar, eu vou tentar, vou esquecer o passou hoje’, mas, eu sofri muito com as professoras lá, sofria de chorar, chegar em casa e chorar (GD – P4).

Diante do relato da P4, percebemos que o contexto em que ela desenvolve sua prática pedagógica é de isolamento, o que pode gerar o mal-estar docente. O sentimento de ser aceito pelos colegas e adaptar-se à estrutura social da escola faz

parte do cotidiano do professor iniciante. No entanto, mesmo diante do esforço feito para que essa integração ocorra, isso não acontece.

Observamos, na fala de P4, que a precariedade das condições em que tenta desenvolver sua prática pode acarretar “consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas” (TARDIF, 2014, p. 90), colocando em risco sua permanência na docência. Por fim, consideramos que o isolamento do professor “limita o acesso a novas ideias e a soluções melhores, acumula estresse internamente” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20), impedindo seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nossas escolas precisam do crescimento e da aprendizagem que têm origem na diversidade individual e na criatividade que brota nos limites de nossa escola e fora dela. Precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual. Devemos utilizar a união para dar origem à força e à criatividade e não diminuir as pessoas. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 25)

Haja vista que o objetivo maior da escola é a formação humana, posturas individualistas devem ser evitadas, a fim de possibilitar que processos criativos e cooperativos sejam desenvolvidos no contexto da escola.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente para atender às expectativas prescritas nas propostas pedagógicas e nos currículos das escolas, acolhendo, assim, as demandas da sociedade. A intencionalidade das práticas deve ser o fio condutor de todo trabalho do professor, portanto, exige consciência de seu objetivo maior que é a transformação da realidade social.

Para Gimeno Sacristán (1999), a intencionalidade é decisiva e condição necessária para a ação do professor, “especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 33). Mas há que lembrarmos que, em muitos casos, as práticas não passam de reflexos de imposições curriculares, não possibilitando uma transformação social, e sim uma perpetuação de modelos vigentes.

4.3.1 Organização do espaço e do tempo em sala de aula

O impacto causado pelo choque de realidade enfrentado pelas professoras iniciantes repercute também na forma como organizam seu tempo e espaço de sala de aula. Diante das expectativas que tinham de como seria a sala de aula quanto à organização dos cadernos e armários, disposição dos alunos e carteiras, nem tudo acontece como o previsto no imaginário das iniciantes.

As adaptações são necessárias em sala de aula, seja por falta de espaço físico ou pela falta de mobiliário. Dessa forma, as iniciantes relatam que, mesmo enfrentando dificuldades, seguem tentando organizar a sala de forma diferente e atender às necessidades para o desenvolvimento de sua prática.

A gente tenta colocar eles em dupla, fazer meio círculo, apesar da quantidade do número de alunos e as salas serem pequenas (GD – P3).

Esse ano já consegui pegar um armário, arrumar um armário, porque quando eu cheguei estava cheio de coisa que não era minha... então eles mesmos trouxeram caixinhas, daí a gente organizou os cadernos. (GD – P3).

Vemos que as professoras buscam alternativas na gestão do espaço da sala de aula. O exemplo dado por P3 sobre a organização do armário mostra que a professora busca construir seu espaço dentro da escola, o que inclui ações simples, porém muito significativas para sua identificação com a escola.

Quanto à organização do tempo em sala de aula, as professoras atribuem ao currículo a escassez de tempo para todos os objetivos que precisam atingir. Entendemos que a prescrição normativa impositiva, ou seja, o currículo, dificulta o trabalho da professora, que não encontra flexibilidade para planejar.

Então, às vezes aquele trabalho diversificado naquele currículo não é permitido, por conta das orientações e do tempo (GD – P3).

Eu acho que o tempo é relativamente pouco para todas as responsabilidades que nós temos, e todas as cobranças que vêm em cima da gente e a gente tenta fazer o melhor possível. Tanto na questão do planejamento, a gente tenta planejar para a semana, otimizar o tempo e ainda assim você tem as responsabilidades da turma, com o caderno, com correção (GD – P1).

A distribuição do tempo é uma questão que demanda experiência para que as professoras iniciantes consigam se organizar. Observamos na fala de P3 que a forma como organizava seu planejamento diário no início parecia o mais coerente para ela,

porém, após a formação continuada oferecida pela Rede Municipal, percebeu que poderia trabalhar com diferentes disciplinas no mesmo dia.

No começo eu fazia errado: trabalhava um dia português, um dia matemática, um dia ciências, mas para dar conta do currículo. Aí depois, bem depois, eu soube que tinha que dividir. Tinha que dividir o dia então, uma metade tinha que ser português e uma metade matemática para os alunos não ficarem cansados (GD – P3).

Contudo, reconhecemos que a professora age de forma reflexiva ao argumentar que:

Às vezes eu não acho positivo porque se você vai dar um conteúdo de matemática novo e daí você quer levar material concreto para sala, então não dá para você trabalhar em duas horas, então fica para o outro dia e assim fazer tudo quebradinho (GD – P3).

No cotidiano de sua prática pedagógica, a professora vai construindo saberes a partir de sua experiência, que lhe permite questionar se dividir o tempo de aula com conteúdos distintos não seria prejudicial à aprendizagem por parte dos alunos. Percebemos, assim, que na prática pedagógica das iniciantes, “os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações” (TARDIF, 2014, p. 49).

4.3.2 O planejamento e o currículo

Muitos autores, como Goodson (1999), Contreras (2002) e Gimeno Sacristán (1995), são unânimes ao afirmar que “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 68). Assim, práticas desconectadas, sem ligação com o todo, sem a articulação necessária perdem o sentido.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 52) destacam também que orientações rígidas provenientes do currículo podem afetar as relações entre os professores. Dessa forma, o trabalho coletivo “pode ser prejudicado por um currículo que lhes pareça como definido de maneira tão rígida que lhes reste pouco em termos de cooperação”.

Tudo feito com objetivo, tudo conforme vem lá da diretriz (GD – P3).

A gente já tem os objetivos do trimestre determinados (GD – P1).

Esse ano a gente está sendo muito mais avaliado porque já é uma cobrança de cima, tanto a questão dos planejamentos, de visitar os planejamentos, como a questão dos conteúdos, dos objetivos, é tudo. Então, não partiu propriamente da escola, a questão é da Secretaria (GD – P1).

Assim, observamos na fala das professoras que os objetivos já vêm traçados pela Rede Municipal, e que isso incomoda as professoras, que se queixam da fragmentação e imposição do currículo, não permitindo um trabalho diversificado, como exemplifica P4 na seguinte fala:

Não pode construir um cata-vento, Deus me livre se você construir um cata-vento! O que a criança aprenderia com um cata-vento? Eu acho que a criança aprende muito mais construindo [...] e isso não cabe nas Diretrizes [...] você não pode pôr isso no teu planejamento [...] você tem que construir um cata-vento escondido (GD – P4).

São organizados como se fossem separados em caixinhas, extremamente tradicional, como se você tivesse trabalhado aqui geometria e acabou geometria, agora você vai trabalhar com operações inversas, acabou as operações inversas, vai trabalhar com medidas de tempo (GD- P3).

Se quisermos trabalharmos alguma coisa a mais, pode até ser trabalhado, mas aqueles objetivos já estão traçados e temos que trabalhar com aqueles objetivos (GD – P1).

Mesmo diante das imposições do currículo, destacamos, na fala das professoras, a insatisfação quanto às imposições curriculares e a reflexão e leitura que fazem da cultura presente na escola. Contreras (2002), ao apresentar considerações sobre o currículo democrático, indica que o docente deve atuar como mediador político de interesses.

Necessitamos refletir criticamente sobre a cultura que se transmite na escola e sobre os saberes, as práticas e os valores sociais vividos em nossa sociedade. Não podemos aceitar passivamente a função transmissora encomendada, mas, sim, devemos analisar criticamente nossa sociedade e nossa cultura como maneira de converter a função de transmissão cultural em um exercício de reflexão crítica. (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Dessa forma, observamos que as professoras têm consciência das imposições curriculares, porém, diante da intencionalidade da prática pedagógica, se mobilizam e buscam superar a fragmentação curricular.

Não consigo ir para a sala e fazer um trabalho médio, “Ah! Esse dia vai ser assim mesmo, a turma é assim mesmo, as condições são essas mesmas”, a gente toma essa responsabilidade para si, apesar de tudo a gente quer fazer um bom trabalho e tenta fazer o melhor possível, apesar das condições (GD – P1).

Entendem que os saberes curriculares “situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (TARDIF, 2014, p. 40) e representam saberes provenientes de tradições culturais desconectadas com o contexto da escola atual. Sobre o currículo, as professoras afirmam:

Ele não está mais cabendo dentro da caixinha! (GD -P4).

Nem o professor não está mais cabendo dentro da caixinha (GD – P3).

Porque nós não cabemos mais nisso aí, dentro de um português e de uma matemática só ... a criança não cabe mais (GD – P4).

Sobre o planejamento, fica evidente que elas dispõem somente de certa liberdade para planejar. Afinal, os conteúdos e objetivos já estão determinados pela equipe pedagógica. Evidenciam a importância que atribuem ao planejamento, como sendo o guia principal de organização da prática pedagógica.

A forma como você vai trabalhar é essa liberdade de escolher a forma, mas os objetivos são determinados (GD – P1).

Não consigo ir para a sala de aula só com a ‘cara e a coragem’, tenho que levar pronta a ideia do que eu vou trabalhar (GD – P2).

Sempre dei o meu melhor na questão do planejamento [...] fazendo objetivos, mobilização, fazendo desenvolvimento, chegava uma hora em que eu pensava: ‘Meu Deus, por que eu ainda estou fazendo isso, sendo que ninguém mais faz? [...] mas eu continuava fazendo (GD -P4).

O planejamento é uma necessidade do professor que almeja a transformação da realidade, pois através dele suas ações são organizadas e dão sentido à prática pedagógica. Portanto, para que a intencionalidade da prática pedagógica seja consumada, o professor precisa planejar livremente, conforme suas necessidades e intenções.

A complexidade da prática do professor exige que as ações propostas no planejamento sejam, antes de tudo, teorizadas. Daí decorre a necessidade de que a práxis, enquanto movimento dialético, se efetive no planejamento do professor. Segundo Vasquez (2011, p. 234), a “atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação”, através do planejamento. Entretanto, a transformação se efetiva somente através da ação consumada e orientada pelo planejamento.

A teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo justamente como teoria, isto é, a condição de possibilidade – necessária,

ainda que insuficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra sua função prática. (VASQUEZ, 2011, p. 238).

Devemos considerar que a teoria tem que ser assimilada pelos professores e incorporada em seu planejamento. Assim, poderá refletir nas ações do professor no contexto da sala de aula. Ao planejar, o professor move-se na direção de uma intervenção no que já está posto, busca superar uma realidade, almeja intervir.

Inferimos que, diferentemente do professor mais experiente, que vive um momento de conservantismo e lamentações (HUBERMANN, 2013, p. 45), investindo menos em seu trabalho, o professor iniciante toma para si a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de seus alunos, como observamos na fala das professoras. Isso se dá pela característica do iniciante de explorar os contextos, experimentar e sobreviver, descobrindo os saberes necessários à aprendizagem da docência.

Constatamos algumas considerações na fala das professoras corregentes, que apresentaram dificuldades particulares no desenvolvimento do planejamento, que divergem das professoras regentes de turma. Como as corregentes permanecem em sala de aula durante a hora-atividade das professoras regentes, a rotatividade de turmas e conteúdos é intensa. Portanto, o planejamento também é diferenciado e exige muito tempo de preparo.

Na Rede Municipal de Ensino, as corregentes são responsáveis pelos conteúdos das Ciências Sociais e Naturais, além dos diferentes projetos desenvolvidos pela escola. Porém, além da dificuldade relacionada à gama de conteúdos, as corregentes são chamadas para assumir turmas quando acontece a falta de algum professor.

Eu entro um dia em cada sala, aí vem aquele problema: falta de professor! A professora não veio, P2, dá para você ir naquela sala, hoje? Então, o meu planejamento foi água abaixo (GD – P2).

Para Tardif (2014), a situação das corregentes na Rede Municipal de Ensino pode ser considerada precária, pois essa mudança frequente de turmas exige do professor iniciante adaptação constante. Como percebemos, “os professores ensinam aqui e acolá [...] sentem-se frustrados por perderem turmas com as quais se haviam habituado e com as quais estava indo bem” (TARDIF, 2014, p. 91). Nesse sentido, vejamos:

Então, o meu planejamento de Ciências Sociais com o primeiro e segundo ano que já tem que acompanhar o conteúdo curricular, não funcionou (GD – P2).

Encontro dificuldades em relação ao pouco tempo que eu estou em sala, que não dá para suprir as necessidades dos alunos (Q – P14).

Percebo que as crianças, principalmente as menores, ficam confusas quando muitas professoras diferentes passam pela sala de aula (Q – P16).

As dificuldades levantadas pelas professoras corregentes é compreensível, inclusive quando percebem que as crianças em sala de aula ficam confusas, o que certamente interfere na relação com a professora, assim como na aprendizagem dos alunos. Constatamos que as professoras iniciantes que atuam como corregentes têm a sensação de serem ‘tapa-buracos’ dentro da escola, o que gera um certo desânimo e frustração com a docência.

As mudanças de série exigem, portanto, uma grande adaptação e uma flexibilidade que nem sempre são fáceis, principalmente quando o professor tem várias séries ao mesmo tempo (paralelamente) e / ou trabalha com ciclos de ensino diferentes e se depara, assim, constantemente, com mudanças instantâneas ou quase instantâneas. (TARDIF, 2014, p. 93).

Como afirmamos, a prática pedagógica das professoras regentes de turma é diferente das corregentes. Diante da fala de P2 sobre as dificuldades relacionadas ao planejamento, P1 discorda e afirma que o trabalho realizado pelas corregentes contribui significativamente com sua prática.

Sobrou bem mais tempo para a gente trabalhar realmente o que estava fazendo falta para as crianças, recuperar aquelas que precisavam ser recuperadas, e avançar com aquelas que poderiam avançar, né? Então, eu achei isso bastante positivo, dessa divisão, das regentes ficarem com português e matemática e as auxiliares com as Ciências, eu acho que isso salvou um pouco a questão (GD – P1).

Reconhecemos a importância do trabalho das professoras corregentes na dinâmica da escola, mas ressaltamos que é necessário repensar nas condições precárias em que elas se encontram e de como isso pode interferir na sua decisão de permanecer na docência.

4.3.3 Alunos inclusos e a organização da prática pedagógica

A escola hoje se depara com situações complexas da sociedade que ultrapassam seus muros e residem no espaço da sala de aula. Uma dessas situações

é a inclusão, que exige do professor um olhar diferenciado. A inclusão causa nos professores e em toda equipe pedagógica uma preocupação, pois estando preparados ou não, os alunos inclusos estão na sala de aula e têm o direito de aprender. Observamos que as professoras iniciantes encontram muitas dificuldades para atender às particularidades específicas das crianças inclusas, sem deixar de lado o restante da turma.

Diante das dificuldades de aprendizagem identificadas, as professoras relatam como organizam a prática pedagógica.

Aquela criança que a gente percebe, assim, que tem mais dificuldade, se eu passo duas atividades, eu já deixo ela perto de mim (GD – P2).

Enquanto os outros estavam copiando e uns nem estavam entendendo o que estavam copiando, eu estava sentada com algum do meu lado, fazendo uma atividade paralela, daí, depois, trocava [...] então o meu trabalho era junto e ao mesmo tempo separado, porque a gente não tem tempo para parar e pensar assim 'aí, eu vou pegar aquele ali e vou sentar só com aquele ali' e o resto da turma, o que vai acontecer? Não tem condições (GD – P4).

As professoras relatam que uma das estratégias utilizadas é a proximidade com o aluno, buscam estar perto para apoiá-los em suas dificuldades. Porém, constatamos na fala de algumas professoras a insatisfação diante dessas situações.

Como eles são copistas, talvez eu tenha pecado nesse sentido, mas foi a única maneira que eu consegui, eu explicava o conteúdo, fazia eles copiarem e ia chamando um por um, sabe? (GD – P4).

Esse ano eu peguei um primeiro ano com trinta alunos e um aluno autista. Eu fiquei mais de um mês sem auxiliar de inclusão, com esse aluno autista e trinta alunos de primeiro ano para dar conta de tudo! Então foi bastante complicado! Aí, quando essa auxiliar veio, mudou tudo. Ela realmente mudou o clima da sala, mas ela só vem de manhã, à tarde ele não tem auxiliar e é bastante complicado para a turma. Então, eu vejo que, para o rendimento da minha turma, está sendo bastante prejudicada por causa desse direito que ele tem, mas não está sendo suprido (GD – P1).

O relato da professora acima evidencia que a presença de tutores acompanhando os alunos inclusos minimiza, em parte, a sobrecarga relatada pelos professores que têm alunos inclusos ou com dificuldades de aprendizagem. Sobre a importância de uma professora auxiliar, ou tutora, há outros relatos.

Eu, quando estava sem a auxiliar, não conseguia dar conta da aprendizagem dele, do aluno com autismo. Então, eu não dava atenção direito nem para os vinte e nove e nem para ele. Os trinta estavam sendo prejudicados porque eles não podiam desenvolver o quanto eles poderiam, e nem ele (GD – P1).

As professoras relatam que, sempre que possível, as auxiliares participam dos momentos de planejamento e organizam o trabalho com os alunos inclusos ou com dificuldades de aprendizagem. As professoras iniciantes se sentem mais seguras para desenvolver sua prática pedagógica quando podem contar com ajuda. Assim, buscam, de maneira colaborativa, integrar o aluno incluso, bem como dar a atenção necessária aos demais alunos.

Esse ano eu recebi uma professora de apoio para acompanhar dois dias. Então, eu planejei com ela primeiro [...] um dos dias ela vai trabalhar fora da sala com os alunos que precisam ser recuperados na alfabetização e outro dia ela vai acompanhar esses alunos [...] sozinha você não consegue (GD – P3).

Faço o meu planejamento para a turma toda e ele também está incluso nesse planejamento, ele trabalha esse planejamento junto comigo e eu com a auxiliar, quando ela tem tempo de sentar comigo, a gente senta e trabalha atividades diversificadas para ele, além daquelas atividades que ele trabalha com a turma (GD – P1).

Diante dos relatos de P3 e P1, imediatamente outra professora afirma:

Nossa, eu também precisava! (GD – P2).

Fica perceptível, na fala da professora, que tem vivenciado situações difíceis. Ela reconhece que uma professora auxiliar poderia contribuir na motivação e incentivação da aprendizagem dos alunos inclusos. Da mesma forma, uma das professoras relata o sentimento de impotência diante das situações vivenciadas em sala de aula.

[...] e nem eu poderia estar fazendo o meu trabalho como eu gostaria! Às vezes, eu ia embora totalmente chateada, eu ia embora triste! Eu ia embora quase chorando! Porque aquele dia não tinha sido bom, porque eu não fiz tudo o que eu queria fazer (GD – P1).

A realidade cotidiana das práticas escolares é dura, penosa, desgastante e gera sentimentos conflitantes, especialmente para as professoras iniciantes. Observamos, na fala da professora, que manter o equilíbrio emocional, como sugerido por Marcelo e Vaillant (2009, p. 49), não é tarefa fácil, pois diante das dificuldades encontradas em sua prática a professora não conseguiu atingir seus objetivos. Ainda segundo Tardif e Lessard (2014, p. 151), ensinar é um trabalho emocional que compreende um envolvimento intenso entre professores e alunos. Para os

professores, o envolvimento está relacionado com o compromisso assumido pela aprendizagem do aluno, como observamos na fala de P1.

Por fim, a professora enfatiza que através do trabalho conjunto entre ela e a professora auxiliar, o aluno incluso está se desenvolvendo de maneira satisfatória.

Eu vi bastante diferença nele [...] ele foi se saindo muito bem! Mas eu creio que é pelo nosso trabalho. Pelo trabalho que a gente foi desenvolvendo com ele, pela paciência que a gente teve com ele (GD – P1).

No relato de P1, foi possível perceber que a professora está satisfeita com o trabalho realizado, que a aprendizagem do aluno é importante para ela. Podemos afirmar que esse sentimento de satisfação contribui de maneira significativa para seu desenvolvimento profissional.

4.3.4 Comportamentos incorporados na prática pedagógica

Logo no início do processo de inserção profissional, o professor vai construindo um estilo próprio de ensinar e de organização da prática pedagógica. O movimento de ensinar conduz a outro, que é aprender a ensinar e, a partir disso, algumas práticas vão sendo incorporadas na atuação do professor iniciante.

Nesse sentido, podemos considerar que as experiências vivenciadas em sala de aula, bem como as trocas entre os pares do coletivo da escola, vão sendo incorporadas na prática pedagógica dos professores. Bourdieu (2009) mostra que as práticas individuais ou coletivas configuram um *habitus*, que passa a fazer parte das práticas cotidianas no espaço da escola e garante uma uniformidade nas ações dos professores.

Nos relatos das professoras iniciantes, identificamos que algumas ações que antes se constituíam em dificuldades, hoje são naturalizadas pelas professoras. O preenchimento do livro de chamada e o planejamento foram os mais citados no GD. Destacamos que, em muitos momentos do GD, as professoras usaram os termos “natural”, “rotina”, “acostumei” ou “acostumada”, o que reconhecemos ser uma forma de naturalização das práticas que ocorrem através das experiências e interações com o coletivo da escola.

O livro de chamada, talvez a questão da reprovação... taxa de reprovação [e que] depende do ano (GD – P1).

Eu nunca tinha feito o livro de chamada. Hoje é tão natural assim, parece que o conteúdo já entrou assim, eu já coloco no planejando e depois é só ir transcrevendo, o que eu levei uma eternidade para fazer ano passado (GD – P3).

Eu paro para pensar: ‘nossa, antes eu sofria tanto para fazer isso e agora parece que é tão natural’, o planejamento é um exemplo (GD – P4).

Mesmo indicando que a elaboração do planejamento é um *habitus* naturalizado, P4 reafirma a importância do ato de planejar e afirma que exige muito a reflexão por parte do professor:

Claro que ainda hoje eu penso para construir o planejamento, mas de uma forma natural (GD – P4).

Também afirma que não tem lembrança de parar para pensar no que deve fazer, demonstrando que a prática pedagógica acontece em movimento contínuo e que o cotidiano requer ações imediatas do professor, independentemente de ser iniciante ou não na docência.

Eu nem lembro mais de parar para pensar o que eu tenho que fazer, parece que já está meio automático (GD – P4).

Convém retomar o conceito de *habitus* professoral (SILVA, 2005), que nos auxilia na compreensão de como o professor iniciante constrói sua prática pedagógica. Para que o *habitus* se construa, a prática é necessária, pois como argumenta Silva (2005), as representações que se tem da docência enquanto aluno são diferentes do contexto real da prática pedagógica. Ou seja, “durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência” (SILVA, 2005, p. 160).

Mesmo diante de práticas estruturadas na escola, as professoras iniciantes argumentam que nem todas são por elas incorporadas. Uma das professoras questiona a passividade das professoras mais experientes quanto a não aprendizagem dos alunos. De maneira pronta, P1 concorda.

Sou extremamente inconformada [...] eu percebo que as professoras mais experientes... ‘ah, aprendeu? Aprendeu! Não aprendeu? Aprende ano que vem’, na parte da aprendizagem mesmo. Não consigo me conformar, não entra na minha cabeça (GD – P3).

Eu acho que eu concordo. Eu acho que nessas questões de aprendizagem ainda tem essa questão de conformar, que é assim, que não dá para fazer diferente (GD – P1).

Além das práticas estruturadas pelas professoras experientes, citadas por P3 e P1, uma das professoras iniciantes se posiciona e retoma a questão do clima organizacional da escola como um elemento que pode ser incorporado no coletivo.

E outra questão que eu vejo, assim, dentro da escola que também não aceito e não vou me conformar é a questão de relacionamento dos profissionais, que reclamam de pedagogo, que reclamam de direção, mas que não são capazes de fazer o mínimo para fazer com que a escola ande melhor (GD – P2).

Portanto, uma das variáveis do clima organizacional – a comportamental –, que inclui os funcionamentos individuais e de grupo (BRUNET, 1992), interfere diretamente na prática dos professores iniciantes. Entendemos que o trabalho dos professores se dá em muitos momentos nas relações sociais que estabelece no espaço da escola, e tais relações devem ser promotoras da ética, respeito e compromisso com a intenção maior da escola, que é a transformação social.

4.4 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES INICIANTES

Imbérnon (2011, p. 50), ao discutir sobre a formação permanente do professor, apresenta cinco eixos de atuação: a reflexão prático-teórica, a troca de experiências entre iguais, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como estímulo e o desenvolvimento profissional mediante trabalho conjunto. Percebemos nos relatos que a busca pela formação permanente acontece em duas situações distintas: fora e dentro da escola.

4.4.1 A busca por formação continuada fora e dentro da escola

A busca por formação fora da escola acontece mediante a justificativa de *“qualificar-me para trabalhar e compreender os diferentes casos de inclusão (Q - P5)”*, como afirma a professora. Assim, diante do contexto de inclusão vivenciado em suas práticas, 9 entre as 21 professoras buscaram cursos de pós-graduação em nível lato sensu na área de neuropsicopedagogia, psicopedagogia e inclusão.

A procura por formação fora da escola é discutida também por Cavaco (1995, p. 167), que afirma que “na escola se teme o descrédito que a confissão das dificuldades e o pedido de auxílio pode provocar”. Diante disso, em muitas situações as professoras iniciantes recorrem aos cursos de pós-graduação no intuito de amenizar as dificuldades encontradas, já que não se sentem seguras em assumir diante dos demais professores suas dificuldades.

Buscando compreender (ao menos tentar) como a criança aprende a ampliar os conhecimentos sobre Ed. Especial (Q - P1).

Gostaria de entender mais sobre síndromes e deficiências. Principalmente o autismo (Q – P4).

Pela diversidade de crianças especiais que encontramos na rede regular (Q – P19).

Contudo, a formação dentro da escola ocorre através das trocas entre os pares, como aponta Imbernón (2009; 2011), mediante a troca de experiências entre iguais, em que são gerados conhecimentos pedagógicos. Para o autor, as trocas entre os pares devem promover uma cultura colaborativa, que pode ser organizada de duas formas:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilização coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente [...];
2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo (IMBÉRNON, 2009, p. 59).

Na proposta de formação colaborativa, assume-se o processo formativo como parte natural da profissão, sendo essencial na interiorização dos processos cotidianos da prática pedagógica. O autor reforça que se faz necessária atitude de diálogo constante e debates para que se chegue ao consenso. Isso pressupõe a segunda forma apontada por Imbernón (2009, p. 60), ou seja, um clima e uma metodologia que façam com o que o professor se identifique e participe de forma efetiva, respeitando as diferenças e compreendendo a complexidade da prática pedagógica.

A experiência faz a diferença e o professor experiente muitas vezes nos ajudam a resolver situações sem que haja necessidade de levar para Equipe Pedagógica (Q – P9).

Ou seja, a prática pedagógica vai sendo construída na interação social no espaço coletivo da escola. Na relação com os pares, os professores iniciantes vão se apropriando da cultura escolar e podem, ou não, interiorizar prática. Porém, não há espaços constituídos para essa finalidade, mas de maneira informal no cotidiano escolar.

Marcelo (1999, p. 117) utiliza de modelo proposto por Jordell (1987 apud MARCELO, 1999), que relaciona quatro níveis de influência na socialização dos professores iniciantes. São eles: dimensão pessoal, de classe, institucional e social. O nível da dimensão pessoal corresponde às experiências prévias. Já o nível de classe corresponde as influências dos alunos e do ambiente da sala de aula. Enquanto que, no nível institucional, a influência é proveniente dos colegas, pais e equipe pedagógica. O último nível, o social, é representado pela influência das estruturas sociais, econômicas e políticas na socialização dos professores iniciantes.

Observamos que o nível institucional, “consideradas influências tais como dos próprios colegas” (MARCELO, 1999, p. 118), é muito presente no relato das professoras.

Pois é com elas que trocamos experiências que auxiliam em sala de aula (Q – P11).

Hoje eu busco com as professoras mais experientes (GD – P 3).

Geralmente minhas colegas me ajudam a solucionar os problemas encontrados na escola (Q – P12).

Corria para as professoras mais velhas, elas sabem, elas são ótimas, elas sabem tudo daquele conteúdo, então, realmente às vezes a gente falha, a gente não lembra como que faz tal coisa, como que é (GD – P4).

Podemos afirmar, por meio das colocações feitas pelas professoras, que elas buscam os pares mais próximos por se identificarem e sentirem-se mais seguras. Dessa forma, a aprendizagem da docência tem como outra fonte a “experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos” (TARDIF, 2014, p. 87), mesmo que de maneira informal, como evidenciamos no relato de algumas professoras.

É com estes que dividimos e trocamos vivências da sala de aula (Q – P13).

Geralmente dividimos problemas com os colegas mais próximos, pois é com elas que trocamos nossas experiências, pedimos conselhos e ajuda (Q – P19).

Geralmente são mais acessíveis (professores experientes) e dão várias sugestões de propostas, geralmente por já ter vivenciado tal situação (Q – P 2).

Professores mais experientes têm uma visão mais abrangente do todo, expressam ideias que já utilizaram e deu certo (Q – P8).

As professoras buscam apoio nas trocas com colegas mais próximos por serem mais experientes e já terem vivenciado situações semelhantes. No entanto, o que apreendem podem ser apenas esquemas de práticas repetitivas e rotineiras, solidificando *habitus* e perpetuando o que Bourdieu e Passeron (2014, p. 53) chamam de interiorização de princípios de um arbitrário cultural.

Diante da solidificação e perpetuação do *habitus* nas práticas pedagógicas das professoras iniciantes, fica assegurado a interiorização de normas e valores que conduzem a adequação das ações nas práticas realizadas.

4.4.2 Fragilidades e contribuições quanto ao apoio da equipe pedagógica

Quando as professoras foram questionadas sobre a quem recorrem diante das dificuldades encontradas na prática, para além dos colegas experiente, 10 afirmaram que buscam apoio da equipe pedagógica, em primeiro lugar. Segundo as professoras, a equipe tem maior experiência e conhece a realidade da escola. A hierarquia presente nas relações dentro do espaço escolar também influencia ao buscarem ajuda, como apresentado nos relatos abaixo.

Nesse contexto, ressaltamos a importância do pedagogo no processo formativo dos professores iniciantes. Seria pertinente que a equipe pedagógica promovesse um clima organizacional favorável às discussões coletivas sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula, assim como os projetos coletivos presentes na escola.

Respeitando a hierarquia que existe, e porque a equipe pedagógica também responde pelo meu trabalho, por isso deve ser a primeira a saber das dificuldades e êxitos também (Q – P18).

Devido a maior experiência e encargos da função, recorro a elas (Q – P15).

Um elemento preocupante que emergiu nos relatos foi a dificuldade encontrada pelas professoras de encontrar orientação para a construção dos planejamentos. Sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores tem a

escola como lócus de formação, e que a equipe pedagógica tem responsabilidade sobre esse desenvolvimento. Mesmo reconhecendo a escola como espaço de trocas e aprendizado entre os pares, percebemos que nesse momento ele não se efetiva de maneira satisfatória.

Eu trabalhei sozinha, tive poucas orientações da pedagoga... o planejamento foi “eu por mim mesma” [...] nos momentos difíceis eu tive que me sobressair sozinha, porque não tive este acompanhamento (GD – P1).

Depois de passar três, seis meses de aula, daí aparecia alguém cobrando de você alguma coisa que nunca foi vista para trás (GD – P2).

Eles te dão bastante liberdade, mas a cobrança vem em dobro! Eles não te dão a orientação, mas a cobrança sempre vem (GD – 1).

Sempre planejei sozinha, né? Continuo. A liberdade que você [P1] fala que a tua orientadora te dá, eu digo que a minha é insegurança, porque ela não sabe como fazer, não sabe como ensinar aquele conteúdo (GD – P3).

Eu acho que as cobranças vêm de cima para elas, elas cobram a gente de uma forma maior... (GD – P1).

Diante dos relatos, recorremos a Marcelo (1999), que afirma que a escola muitas vezes não consegue cumprir seu papel formativo. Assim, o professor iniciante não recebe o apoio necessário diante das suas dificuldades específicas vivenciadas nesse momento de inserção profissional. Segundo o autor,

[...] poder-se-á entender que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores [...] deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham. (MARCELO, 1999, p. 137).

A abordagem apresentada por Marcelo (1999) implica na resolução dos problemas de modo a superar qualquer individualismo, responsabilizando todos os envolvidos no contexto escolar.

Ao afirmar que a escola é a unidade de mudança e formação, o autor indica a necessidade de considerar alguns aspectos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, afirma que é necessário a existência de uma liderança instrucional entre os professores. Em segundo lugar, a existência de uma cultura de colaboração, e em terceiro lugar, mas não menos importante, uma gestão democrática e participativa (MARCELO, 1999).

Sobre as ações realizadas na escola para acompanhamento no início da atividade profissional, metade das professoras afirmam que sim, que houve um acompanhamento. Entretanto, diante das angústias e dificuldades relatadas, acreditamos que a receptividade e as orientações básicas recebidas ao ingressarem na escola foram apontadas como ações de acompanhamento.

Tive orientações sobre a sala de aula com a pedagoga. Houve uma organização do trabalho pedagógico para a socialização e possíveis dúvidas (Q – P 3).

Fui acompanhada pela pedagoga, que observou meu planejamento e o rendimento da turma (Q – P 6).

Através de conversas, reuniões e momentos iniciais de planejar, na medida do possível (Q – P 17).

A pedagoga era muito prestativa, sempre perguntava se precisávamos de alguma coisa, orientava e sempre quando podia acompanhava o nosso trabalho (Q – P 19).

Uma resposta chamou atenção, já que se aproxima do modelo de programa de inserção centrado na escola (MARCELO, 1999). Segundo o autor, tais programas “têm como objetivo formar os professores principiantes através de atividades que estejam integradas na problemática de desenvolvimento profissional da escola onde decorre seu período de iniciação” (MARCELO, 1999, p. 128). Vejamos:

Eu acompanhei professoras nas turmas para depois ser inserida em outras sozinha (Q – P 15).

Os programas centrados na escola apresentam três fases: a primeira, fase diário, o professor anota suas reflexões e preocupações em um diário e, em conversa com um professor mentor, discute as anotações. Essa fase tem início no momento em que o professor começa as aulas e dura aproximadamente quatro semanas.

Já a segunda fase é de observação na classe, ou seja, os iniciantes visitam outros professores iniciantes, acompanhados do mentor, para observarem as aulas, podendo durar até seis semanas. Depois das observações, questões sobre os aspectos didáticos são discutidas entre todos. Na fala da P15, uma semelhança à proposta desse Programa, já que ela afirma ter acompanhado e observado outras professoras em sala de aula. No entanto, não fica claro se houve discussão de aspectos da prática pedagógica e se as professoras que ela acompanhou eram iniciantes ou não. O ideal seria que, depois da observação, fossem realizadas

discussões entre o professor iniciante e o seu mentor e se organizasse “uma sessão para a retroalimentação e discussão do observado” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 164).

A terceira fase seria de orientação individual, em que o mentor realiza orientação a partir dos aspectos em que o iniciante apresenta maior dificuldade. Essa fase seria a mais longa, durando em média seis meses.

A literatura, ao tratar das possibilidades de inserção profissional dos professores, indica que os mentores são a chave de um bom programa de inserção. Todavia, evidenciam que “a tutoria é muito mais efetiva quando o mentor não é designado de maneira aleatória e sim selecionado em função das necessidades específicas do professor iniciante” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 164).

Diferentemente do relato acima, 10 professoras afirmaram que não receberam nenhum acompanhamento durante sua chegada na escola. Relataram que não tiveram nenhum apoio pedagógico, mas receberam críticas sobre o trabalho realizado, e, ainda, que na escola não havia pedagoga para auxiliar nesse momento.

As dificuldades presentes no começo da vida profissional foram diversas, mas não houve acompanhamento da escola para auxiliar nas dificuldades presentes (Q – P 7).

Me mandaram escolher um projeto qualquer e fui pega de surpresa, mas fiz o meu melhor sem apoio nenhum, e no meio do ano ouvi da equipe gestora que o meu projeto era só para tampar buraco (Q – P 14).

Nenhum apoio pedagógico ou orientação sobre a realidade da escola e proposta (Q – P 12).

A escola não tinha pedagoga (Q – P 21).

Era uma turma muito difícil de trabalhar, pouco apoio e muita crítica (Q – P 9).

A escola estava sem Pedagoga, já era março e nenhuma professora dava conta da indisciplina da turma. Quando cheguei, a diretora disse: “tomara que você seja a resposta das minhas orações”. E me deu a turma, tive que ser minha própria orientadora (Q – P 18).

A gente aprende a buscar as soluções sozinho... Se assume como professora e vai tomando para si e já não busca soluções em outras pessoas (GD - P1).

Eu não tive incentivo do tipo ‘olha você vai fazer isso, isso e isso’. Foi uma coisa que eu já trouxe comigo e eu achava necessário até mesmo para eu não ‘pirar’, né? Porque se eu não corrigisse o caderno na hora certa, não preenchesse o livro de chamada, isso iria acumular e seria difícil para mim, mas ninguém chegou e falou assim para mim: ‘você tem que fazer’, eu não tive essa estrutura (GD -P4)

Pelo relato das professoras, fica evidente o quanto é difícil o momento de inserção na docência. Diante das dificuldades encontradas, as professoras demonstram que se sentem abandonadas à própria sorte, mas devem dar conta de resolver os problemas e demandas da sua turma.

Entendemos que o ambiente escolar deve possibilitar a inserção do professor de maneira que ele se sinta acolhido, além de ser um espaço de formação. Nessa direção, Marcelo (1999, p. 112) sistematiza o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência da seguinte forma: formação inicial – iniciação – desenvolvimento profissional (formação continuada). Em outras palavras, para que o processo de se tornar professor se efetive, é necessário conceber a escola como locus de formação, permitindo que o professor iniciante tenha êxito em suas experiências.

Imbernón (2011) também destaca que o desenvolvimento profissional ultrapassa a formação inicial, o que “significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2011, p. 47), reconhecendo na escola esse espaço formativo.

As evidências apresentadas na busca pela formação permanente solidificam a ideia de que programas de acompanhamento e formação destinados ao professor iniciante são urgentes e devem atender às demandas na prática pedagógica cotidiana dos professores. Portanto, a escola deve “se organizar para acolher os novos docentes [...] se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação” (CAVACO, 1995, p. 168).

4.5 A FORMAÇÃO INICIAL PROJETADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS INICIANTES

Sobre a relação entre formação inicial e a prática pedagógica, as professoras foram unâimes ao afirmar que conseguem estabelecer tal relação buscando subsídios para o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, indicam algumas fragilidades do processo formativo, como a dimensão teórica da academia, assim como o distanciamento da prática.

Discordando do relato da P2, a P1 argumenta:

Eu acho que as dificuldades são apresentadas para a gente, mas talvez a gente não esteja preparado para ver, a gente só vai aprender vivenciando mesmo (GD – P1).

Assim, notamos que cada escola, cada experiência pode ser diferenciada, mesmo estando as duas professoras nas mesmas condições, ou seja, iniciantes. Diante das colegas, P3 concorda:

Nosso olhar é imaturo ainda, né? Durante o estágio, para a realidade da escola (GD – P3).

Ainda sobre as imagens sobre a formação inicial, as professoras relatam:

Pois é um momento em que conhecemos um pouco da realidade das escolas (Q – P11).
É um recorte de uma realidade bem mais complexa (Q – P22).

Percebemos, nas afirmações, que a formação inicial apresenta lacunas, sim, mas que a falta de maturidade relatada por P1 deve ser levada em consideração. A seguir, são destacadas algumas respostas obtidas.

Em algumas situações diárias, há, sim, relação com a nossa formação inicial, porém, existem momentos que a prática e experiências que influenciam (Q – P 11).

Em partes, acredito que sim, mas a formação deixa a desejar na parte prática porque em si é muito teórica (Q – P 21).

Agora, na prática, pedagógica consigo compreender melhor a teoria que estudei na formação inicial (Q – P 5).

Muito pouco!! Consigo visualizar Freinet, Montessori, Vygotsky, contudo, há dificuldade na parte burocrática, nos preenchimentos de pareceres, nos relatórios individuais e até mesmo nos planejamentos (Q – P8).

Mesmo afirmando a existência de lacunas, as percepções sobre o processo formativo são positivas.

As disciplinas da formação inicial ajudaram a conhecer o aluno de diferentes maneiras e as metodologias de ensino contribuíram (Q – P3).

Relaciono a minha prática pedagógica constantemente com a minha formação inicial (Q – P7).

Hoje eu discordo plenamente da fala que a teoria é diferente da prática. A teoria é igual a prática (GD – P3).

Eu acho que as questões pedagógicas, o ensino, a gente está realmente muito preparado. Acho que a gente não enfrenta dificuldades assim, tantas, para preparar uma aula, para conseguir superar um problema que aparece

na aprendizagem. Porque a gente pesquisa, a gente vai atrás, a gente consegue (GD – P1).

A disciplina de alfabetização e letramento também deu um grande suporte (Q – P1).

Todos os dias utilizamos de forma mais prática os conhecimentos que aprendemos na nossa formação inicial (Q – P 15).

Assim, fica claro que a prática pedagógica das iniciantes é repleta de conhecimentos científicos construídos durante a formação inicial. Um elemento primordial para a prática do professor, a pesquisa está presente no relato de uma das professoras. Além disso, elas afirmam conseguir estabelecer as relações teórico-práticas necessárias em seu cotidiano.

Reiteramos que a pesquisa é fundamental na formação e na prática pedagógica do professor. Lüdke (2012, p. 51) afirma que se o professor, em seu processo de formação inicial, for privado de práticas de pesquisa, terá menor possibilidade e recursos para questionar sua prática e o contexto em que está inserido.

O cotidiano do professor é permeado de múltiplas tarefas e exige decisões imediatas, assim, muitas vezes não encontra tempo para se distanciar e buscar as possíveis soluções para os desafios encontrados na prática. Porém, André (2012) afirma que isso não significa que o professor não possa ser um investigador.

É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular, os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, maradas pela urgência e pela incerteza. (ANDRÉ, 2012, p. 59)

Observamos na fala das professoras, o que André (2012) indica acima:

O que mais importante ficou da Universidade foi essa questão da gente pesquisar, sair para resolver, buscar soluções para resolver aquele determinado problema [...] pesquisar para sair daquele problema, pesquisar para melhorar (GD – P1).

Para planejar, muitas vezes, a gente precisa estar pesquisando, 'Como é que eu vou preparar isso? Como é que eu vou fazer? Qual a linha de pensamento que eu vou seguir?' (GD – P2).

Diante das afirmações das professoras, P3 concorda, complementa e exemplifica:

No próprio planejamento, quando a gente vai lá repensar, então hoje a gente vai retomar um assunto um grupo, a grande parte da sala já se apropriou, já tem essa propriedade. A outra não, então, como que a gente vai fazer? Vai juntar eles, vão se ajudar, um vai ajudar o outro, então, aí, a gente já viu aula de Psicologia, Vygotsky, o interacionismo (GD – P3).

Analisando os relatos das professoras, entendemos que são provenientes das mudanças instituídas no curso de Pedagogia, sendo os estágios organizados como uma investigação das práticas pedagógicas nas escolas, em que os estagiários desenvolvem “postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 46). É evidente que a pesquisa na formação de professores não está condicionada apenas ao estágio supervisionado, mas deve considerar todas as possibilidades de articulação com os demais componentes do curso.

Sobre as expectativas profissionais que tinham durante a formação inicial, 14 professoras afirmam estarem satisfeitas com a escolha profissional. Sobressaíram nas respostas termos como:

Gosto de atuar (Q – P5).

Me sinto importante (Q – P3).

Me sinto satisfeita por fazer parte da vida dos alunos (Q – P19).

Trabalho enriquecedor (Q – P13).

A satisfação profissional está relacionada com o gostar da docência, numa perspectiva romantizada do magistério. Apenas 3 professoras indicaram que, apesar de estarem satisfeitas, gostariam que a profissão fosse mais valorizada na sociedade e que a família estivesse mais presente na educação de seus filhos.

Sabemos das dificuldades encontradas pelos professores hoje. Mas gosto muito do trabalho que realizo (Q – P 15).

Não totalmente, pois acredito que os professores deveriam ser mais valorizados (Q – P 17).

A profissão ainda é muito desvalorizada e eu esperava maior interesse por parte dos pais em relação ao desenvolvimento escolar de seus filhos (Q – P 6).

Diante dos relatos sobre a formação inicial, as professoras iniciantes revelam que o choque com a realidade se efetiva no cotidiano, ao passo que a falta de maturidade durante a formação inicial influencia na forma como projetam e idealizam a escola.

Fica evidente a relação que as professoras iniciantes estabelecem com a formação e de como recorrem aos conhecimentos construídos na formação inicial. Os desafios são constantes em suas práticas, mas sentem-se preparadas para enfrentar as dificuldades. Justificam que, por meio da pesquisa e atitude indagativa, procuram desenvolver e construir uma prática pedagógica capaz de promover transformação no espaço escolar.

4.6 SER PROFESSORA: AS IMAGENS DA PROFISSÃO

O processo de inserção profissional constitui uma fase crítica quando relacionado às expectativas sobre ser professor. Nesse momento de socialização profissional, os professores iniciantes vivenciam o que se chama de choque com a realidade (SILVA, 1997; HUBERMAN, 2013; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Diante das situações encontradas na prática pedagógica, como ansiedade relacionada à aprendizagem dos alunos, sentimento de fracasso e impotência, insegurança e isolamento, a imagem ideal da profissão acaba se transformando em sacrifício (MIZUKAMI; REALI, 2005, p. 153).

Meus alunos não eram aquilo que eu esperava, foi bem difícil no começo, bem difícil (GD – P4).

Um pouco despreparada em alguns aspectos, pois a equipe de gestão não quer saber se está no início ou final de carreira (Q – P2).

Um pouco *frustrada*. O ato de ensinar é muito complexo. Também considero muito desgastante, por causa de tudo que agora é “função” da escola. (Q – P 1).

Gosto do que eu faço, mas me sinto *um fracasso* quando não vejo o avanço dos alunos (Q – P 3).

Inexperiente!! Imaginando que sempre posso melhorar! Fazendo autoavaliação diariamente (Q – P 8).

Cada dia que passa, sinto que *escolhi a profissão errada* e sinto-me *desmotivada*, pretendo mudar minha área de atuação (Q – P 12).

Aspectos comuns nos relatos das professoras revelam como encaram o processo de inserção profissional. Podemos identificar que as professoras em nenhum momento mencionam dificuldades ou insatisfação sobre questões salariais. O que realmente aflige as iniciantes tem relação com a aprendizagem e a organização da prática pedagógica.

Identificamos, na fala da P12, que as dificuldades por ela enfrentadas podem estar determinando o sentimento de escolha errada pela profissão. Vemos como problemática tal afirmação e nos perguntamos até quando a professora permanecerá na docência? Evidenciamos que um programa de inserção profissional como extensão da formação inicial é urgente, podendo contribuir para a permanência dos iniciantes na docência.

Aparentemente, convivem com sentimentos contraditórios que demonstram a subjetividade dos professores e, assim, cada um reage de forma diferente às situações complexas vivenciadas no início da docência. Contrapondo os relatos acima, observamos que algumas professoras se mostram determinadas e se dizem felizes na profissão.

Sou *feliz* por ser professora, mas me sinto algumas vezes *frustrada* por desejar fazer muito mais pelos meus alunos e ser limitada e não ter apoio nenhum (Q – P 14).

Me sinto bem ao ponto de que faço o que gosto, mas, desmotivada ao ver a desvalorização da profissão aumentando cada vez mais (Q – P 15).

No começo estava perdida, mas agora já estou me descobrindo como alfabetizadora, e as dificuldades do início da carreira já estão sendo superadas (Q – P 7).

Durante as falas no GD, utilizamos como recursos visuais charges (Apêndice E) que remetem ao trabalho do professor, para possibilitar que as professoras expressassem suas representações sobre seu cotidiano na escola. Sobre a charge A (Apêndice E), as professoras relataram:

Acho que eu me senti assim no meu primeiro ano, na minha primeira turma... mais ou menos assim e o que eu percebi assim é que o que era pior que essa base, que seria o reforço, o reforço não veio, que eu sofri extremamente durante o ano que eu cheguei (GD – P2).

Parece que sou eu todo dia, agora... eu no começo, só que parece que no começo vinha reforço, ou vinha de mim mesmo, ou parece que agora não tem (GD – P3).

As imagens projetadas sobre a docência, sobre o que é ser professor, vão pouco a pouco sendo substituídas por imagens reais da escola e do coletivo. As professoras deixaram evidente que precisaram ajuda no início, mas nem sempre foram atendidas em suas necessidades, e buscar soluções de forma individual. A P3 se mostra um tanto confusa e afirma que ainda hoje se sente sobrecarregada e pressionada pelas muitas demandas da prática pedagógica.

Quando apresentamos a charge B (Apêndice E), as professoras comentam:

A escola realmente te absorve, mesmo você não estando lá de corpo presente, a tua cabeça fica e você fica pensando nas questões que você tem dentro de si, que você aprendeu, que você acredita, e as condições que são dadas, e você entra em conflito (GD – P1).

Chego a perder o sono, pensando: mas, como é que eu vou conseguir atingir aquele aluno? (GD – P2).

Infelizmente, a gente vive num furacão, e talvez eu não esteja preparada para permanecer aqui (GD – P3).

Um dos momentos marcantes do GD foi quando uma das professoras afirmou que a forma de olhar para o aluno difere entre as professoras no espaço escolar. Ela atribui isso ao fator geracional, já que antigamente as professoras se preocupavam mais com a aprendizagem e o domínio dos conteúdos do que com as reais condições de aprendizagem dos alunos.

Se eu falasse ‘nossa, você viu que fulano está triste hoje?’ Elas diziam ‘não, não vi’ [eu respondia] ‘mas você não viu que ele chorou?’, [a professora respondia] ‘não, eu não vi’. A gente já vem aprendendo assim, de olhar com um outro olhar da criança, como eu disse: - ‘por que ele não aprendeu no primeiro ano, vamos ver por que ele não aprendeu?’ (GD – P4).

Identificamos, na fala da P4, que a preocupação ultrapassa o contexto de domínio de conteúdo, a professora demonstra uma reflexão bastante profunda sobre o aluno como um ser integral. Assim, segundo Imbernón (2011, p. 42), “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social”. Assim, a professora demonstra seu real comprometimento com o processo de emancipação dos seus alunos.

A professora retoma a ideia de gerações diferentes, agora falando sobre os alunos:

Eu acredito que esta é uma geração de alunos que não estão vindo só com uma bagagem de aprendizagem [...] é uma bagagem toda histórica (GD – P4).

Dessa forma, resta evidente a forma como a professora iniciante consegue dinamizar seu olhar para o aluno, entendendo-o como sujeito histórico e reconhecendo a importância dos contextos sociais e históricos. Ela finaliza:

É uma geração que a gente precisa saber da vida dos nossos alunos (GD – P4).

Diante da fala de P4, reportamo-nos às constatações de Huberman (2013), que afirma que na fase de serenidade e distanciamento (idade de 44-45 anos), os professores apresentam lamentações sobre o período inicial de docência que vivenciaram. Além disso, confirmando a constatação da P4, Huberman (2013, p. 45) destaca que “o distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes ‘subculturas’, entre as quais o diálogo é mais difícil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse central desta pesquisa foi norteado pela preocupação em analisar como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Assim, chegamos ao momento de finalização da pesquisa, o que não significa que a discussão do tema chegou ao fim, já que, no exercício de responder às questões propostas, outras indagações foram suscitadas e poderão ser motivadoras de novas investigações.

Analisar como os professores iniciantes efetivam suas práticas requer a compreensão dos processos formativos vivenciados por eles, considerando, assim, o *habitus* incorporado na trajetória de desenvolvimento profissional. Requer ainda um olhar atento para o contexto em que os professores iniciantes desenvolvem suas práticas, pois compreendemos que a escola não é um campo neutro e que as interações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar determinam suas ações e comportamentos.

Evidenciamos que muitos são os fatores que determinam suas práticas, no entanto, alguns foram destacados pelas professoras iniciantes que fizeram parte desta pesquisa. Dessa forma, ficou evidente que elas estabelecem uma relação com a formação inicial e recorrem aos conhecimentos construídos durante o processo formativo, o que lhes possibilita afirmar que estão preparadas para o exercício da docência.

Inferimos que essa relação com a formação inicial se justifica, já que os conhecimentos construídos no processo formativo são a referência mais próxima que têm, estando presentes na prática pedagógica do professor iniciante. Portanto, os saberes construídos na formação inicial são mobilizados e determinam suas práticas, revelando, assim, a importância da formação inicial.

As professoras iniciantes indicaram que, durante o planejamento das aulas e diante das dificuldades encontradas na prática pedagógica, recorrem à pesquisa. Justificam que a pesquisa e a atitude investigativa determinam como desenvolvem sua prática pedagógica e atribuem tal ação à formação inicial. Ressaltamos o papel central que a formação inicial ocupa na prática pedagógica dos professores iniciantes, o que nos inquieta a pensar sobre como a formação inicial têm discutido a inserção profissional.

Além da pesquisa e atitude investigativa, as interações das professoras iniciantes com os demais professores da escola têm determinado suas práticas. Nas interações, os professores constroem e efetivam sua prática pedagógica, pois diante das dificuldades encontradas, buscam os professores mais experientes.

Dessa forma, a prática pedagógica das professoras iniciantes investigadas se efetiva também, através do clima que encontra na organização escolar e nas relações que constrói com seus pares. Assim, para que sua prática seja significativa e transformadora, é necessário que o ambiente e o clima organizacional da escola sejam favoráveis.

As professoras iniciantes indicaram que suas práticas também são determinadas pelas orientações que recebem do pedagogo na escola, apesar de não acontecerem com frequência. Apontamos que existe uma fragilidade quanto ao apoio da equipe pedagógica, pois as professoras a reconhecem apenas de forma hierárquica.

Portanto, as estratégias teórico-metodológicas utilizadas pelas professoras iniciantes para superar os problemas e as dificuldades encontradas na prática advêm dos saberes construídos na formação inicial, porém, evidenciamos que a dinâmica da escola e a imposição do currículo se apresentam como dificultadores para a efetivação das práticas das professoras iniciantes.

Os resultados da pesquisa também revelam as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica, e as imagens por elas reveladas indicam que o choque com a realidade se efetiva, ao passo que as próprias professoras relataram que a falta de maturidade durante a formação inicial influencia na forma como projetam a escola.

Destacamos a primeira experiência como uma das dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes, as quais afirmam que a chegada na escola é um momento de muita tensão, o que é agravado pelo contexto relacional que encontram.

O principal elemento apontado pelas professoras tem relação com o choque diante da realidade encontrada na escola. Elas atribuem esse choque ao número de alunos em sala de aula, assim como os diferentes níveis de aprendizagem. Observamos que, para a maioria das professoras iniciantes, são atribuídas turmas de alfabetização, o que gera ainda mais angústia durante a chegada na escola.

Além das dificuldades relacionadas com o processo de alfabetização, as professoras iniciantes apontam que as imposições curriculares se constituem como

elemento complicador na construção das práticas pedagógicas. Entretanto, concluímos que as mesmas têm consciência das limitações e imposições curriculares e buscam superá-las.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais foi apontada pelas professoras iniciantes como uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica. O número de professoras que buscam, fora da escola, especialização lato sensu na área de neuropsicopedagogia e psicopedagogia reafirma essa constatação. Elas justificam tal escolha por acreditarem que a especialização nessa área irá auxiliá-las no trabalho com os alunos inclusos.

A pesquisa aponta que as professoras iniciantes se preocupam com a aprendizagem desses alunos e como estratégia buscam trabalhar de maneira próxima ao incluso. Demostram, ainda, preocupação com os demais alunos em sala, já que durante a aula precisam dedicar atenção especial aos inclusos. Indicam que a presença de tutores ou professores de apoio minimizam tais dificuldades.

Identificamos como elemento central no relato das professoras iniciantes as dificuldades relacionais e o clima da organização escolar. O relacionamento entre os pares não se dá de forma satisfatória, visto que a comunicação ocorre de maneira verticalizada e as decisões não são tomadas no coletivo. Constatamos, por meio dos relatos, que o clima organizacional não colabora para que se integrem ao grupo social que é a escola. Dessa forma, a falta de identificação com os pares se torna mais um obstáculo na inserção das professoras iniciantes. Além disso, elas vivenciam o isolamento no espaço escolar e são constantemente desmotivadas pelos professores experientes.

Nessa perspectiva, inferimos que a prática pedagógica das professoras iniciantes se efetiva a partir dos saberes construídos na formação inicial, que são constantemente ressignificados diante do contexto de sala de aula e da escola em que elas estão inseridas. A prática se efetiva também nas relações estabelecidas com os demais professores da escola, com quem os professores iniciantes constroem os saberes experienciais e buscam, através da tentativa e do erro, sobreviver na docência.

Enfatizamos a importância de programas de inserção profissional que atendam às necessidades dos professores iniciantes, pois a formação inicial é o primeiro momento do processo de desenvolvimento profissional e não deve ser visto como desfecho do processo formativo. Portanto, é imperativo considerar a escola

como lócus de formação e espaço receptivo de aprendizagem da docência. Os dados da pesquisa revelam que a acolhida das professoras iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR se distancia dos programas de inserção profissional apresentados na presente investigação.

Cabe, ainda, ressaltar a urgência de se constituir um programa de acolhimento e inserção profissional que possibilite a permanência dos professores iniciantes na docência. Isto se alega em função do expressivo número de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Entendemos que as discussões sobre o início da docência e a inserção profissional são recentes no campo da investigação sobre formação de professores e trabalho docente. Não obstante, tal fato não justifica a ausência de ações que favoreçam a inserção das professoras participantes da pesquisa.

Por fim, destacamos que as discussões sobre a inserção de professores na docência e os processos de construção da prática pedagógica de professores iniciantes não se esgotam nesta pesquisa.

Diante das dificuldades quanto à valorização profissional vivenciada pelos professores na atualidade, reiteramos a necessidade de que os professores iniciantes sejam valorizados e incentivados a permanecer na docência. Ainda, destacamos que os processos de inserção à docência sejam concretizados de maneira que permitam que o professor iniciante construa sua prática pedagógica em um ambiente que favoreça a constante problematização e possibilite a formação humana de seus educandos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica da formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISSOLI DA SILVA, C. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 10, p. 95-100, 1962.
- _____. Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 28 nov, 1968.
- _____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, p. 101-17, 1969.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: 1999.
- _____. **Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Brasília, 2001.
- _____. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- _____. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Parecer CNE/CP 5, 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. Resolução n.1, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRUNET, L. O clima de trabalho e a eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e Movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editora Ariel, 2001.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 2002, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: LPM, 1966.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M.E.D.A.; GIMENES, N.A.S.; FERRAGUT, L.F. (Pesq.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a pratica como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Profissão professor**. Porto: EdPorto, 1995.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

_____. 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. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUTIÉRREZ, J. Elementos no-técnicos para la conducción de um grupo de discusión. **Empiria**: Revista de Metodología de Ciencias Sociales. España, n. 4, p.121-143, 2001.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 abr. 2017.

JAMES, W. **Pragmatismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da aprendizagem da docência**: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. 2006, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, São Paulo, Ano 12, n.19, p.31-38, 1993.

_____. **O professor e a pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

_____. (Coord.). **El professorado principiante**: inserción a la docência. Barcelona: ES: Ediciones Octaedro, 2008.

MARCELO, C. et al. La inducción del professorado principiante em la Republica Dominicana. El programa Inductio. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madri: Narcea Ediciones, 2009.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARICONI, G. M. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MIRA, M. M.; AKSENEN, E. Z. Processos de inserção à docência nos planos municipais de educação: um estudo exploratório. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016. **Anais...** Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_MARILIA-MARQUES-MIRA-ELISÂNGELA-ZARPELON-AKSENEN.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

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

MIZUKAMI, M.G.M.; REALI, A.M.M.R. **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2005.

MOREIRA, D.J.G. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NONO, M.A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005, 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, A. **As organizações escolares**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J.F.; MAUÉS, O.C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAGNI, P. A. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAPI, S.O.G.; MARTINS, P. L. O. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras**. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/CI%C3%A1udia/Downloads/642-2054-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2014.

PAPI, S. O.G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Curitiba, 2011, 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PEREIRA, O. **O que é teoria**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Educ.**, Montevideo, v.6, n.1, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688. Acesso em: 6 dez 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**. v. 9, n.1, p. 07-19, jan./jul. 2011.

_____. Pedagogia e ciência (s) da educação. In: _____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma solução negociada. RBPAE, v. 23, n. 2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SCHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 29, p. 152-163, 2005.

_____. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 335-360, 2011.

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**. Porto: Porto Editora, 1997.

SIMON, M.S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na escola básica. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2013.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZETTO, S.S. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. In: TOZETTO, S.S.; LAROCCA, P. **Desafios da formação de professores**: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: CRV, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, UTFPR, 2012.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WIVIAN, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, C. **A prática dos professores recém-graduados e sua formação permanente**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In: _____. (Org.). **A formação reflexiva dos professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZARAGOSA, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores
(TCLE)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES**

Título do Projeto: *A Prática Pedagógica do Professor Iniciante na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa*

Pesquisador Responsável: Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Paula Valéria Moura Jonsson

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Telefones para contato: (42) 3301-7947 (42) 9928-3322

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dr^a. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado à prática pedagógica dos professores iniciantes.

O objetivo central da presente pesquisa é: Compreender como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ponta Grossa. Como objetivos específicos, colocamos para o estudo: identificar quais são as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica no início da carreira, e levantar as estratégias teórico-metodológicas que os professores iniciantes utilizam para superar os problemas e dificuldades encontrados na prática pedagógica.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: paulinhajonsson@hotmail.com ou por meio dos números: (42) 9928-3322 / (42) 3301-7947. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Paula Valéria Moura Jonsson - R.A: 3100115013001

Eu,

_____, RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE B – Questionário para caracterização dos sujeitos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**1 – DADOS PESSOAIS**

Escola em que trabalha: _____

Data de nascimento: __/__/____

2 – FORMAÇÃO

() Especialização – Curso: _____

() Em curso () Concluído - Ano de conclusão: _____

Por que escolheu essa área para se especializar?

3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Período de atuação na docência na Secretaria Municipal de Educação/PG: ____anos e ____meses.

Ano do concurso: _____

Carga horária: () 20H () 40H

Ciclo que atua:

() 1º ciclo () 2º ciclo () Corregente

Você escolheu atuar nesse ciclo? Se sim, justifique sua escolha.

Quais as dificuldades encontradas no ciclo em que atua?

4 – FORMAÇÃO INICIAL

Em sua prática pedagógica na escola, você consegue estabelecer relação com a sua formação inicial?

() Sim () Não

Explique:

Indique a relevância do Estágio Supervisionado em seu processo formativo:

() Muito relevante

() Relevante

() Pouco relevante

() Insuficiente

Justifique sua escolha:

Em relação as expectativas profissionais que tinha durante a formação inicial, você está:

() Muito satisfeita

() Satisfeita

() Insatisfeita

() Muito insatisfeita

Explique:

5 – PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL

Como foi sua acolhida ao ingressar na escola:

() Boa/ Positiva () Neutra/ Indiferente () Negativa

Explique:

Houve alguma ação realizada na escola para acompanhá-la no início?

() Não () Sim – Explique:

Qual foi, ou tem sido, sua maior dificuldade nesse início de atividade profissional?

Diante das dificuldades encontradas em sua prática, a que, ou a quem você recorre?
Enumere de 1 a 6, de acordo com a ordem a quem recorre:

- () Equipe pedagógica
- () Colegas mais próximos
- () Professores mais experientes
- () Sites da internet
- () Metodologias a que foram expostas na formação inicial
- () Outros _____

Justifique sua primeira escolha:

O que mais contribui para sua prática pedagógica (pode marcar mais de uma alternativa):

- () A formação inicial
- () A experiência cotidiana em sala de aula
- () O modelo de professores
- () As formações continuadas oferecidas pela Rede de Ensino
- () Momento de orientação na hora-atividade

Como você se sente sendo uma professora em início de carreira nos Anos Iniciais?

Como continuidade da pesquisa propomos um encontro para reflexões e discussões sobre a prática pedagógica. Indique se tem interesse em participar e qual seria o melhor horário para nosso encontro.

- () Tenho interesse em participar do encontro () Não tenho interesse em participar do encontro
- () Entre segunda-feira e sexta-feira no período noturno (19h).
- () Sábado pela manhã (9h).

Local a ser definido.

APÊNDICE C – Roteiro do Grupo de Discussão (GD)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO (GD)

Data: 19/04/2017

Horário: 18h45

Local: UEPG (Campus Central) – Bloco B – Sala 216

- Apresentar, de forma genérica, os objetivos/tema do encontro (discutir sobre a prática pedagógica);
- Agradecer (de forma enfática evidenciando a importância de suas opiniões) a presença e disponibilidade dos participantes;
- Explicar como será a dinâmica do encontro (valores, crenças e opiniões são de extrema importância) – reforçar para que não falem ao mesmo tempo, o que dificultaria a transcrição dos dados;
- Informar que o encontro será gravado. Destacar que as imagens audiovisuais não serão utilizadas e que a privacidade das participantes será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, nome e endereço ou qualquer outro dado que a identifique estará em sigilo; (preencher autorização)

Temas que serão abordados:

1. Relação com os pares (planejamento coletivo, gestão democrática, acompanhamento ao professor iniciante); Cotidiano da prática pedagógica.
2. Planejamento (como organizam a prática pedagógica); Trabalho diversificado; Currículo (objetivação e efetivação).
3. Relação com a formação inicial (estágio supervisionado); Relação teoria/prática; Pesquisa e Prática pedagógica.
4. *Habitus* (disposições duráveis e transferíveis).

1. **Relação com os pares (planejamento coletivo, gestão democrática, acompanhamento ao professor iniciante); Cotidiano da prática pedagógica.**

(UTILIZAR CHARGE/IMAGEM 1)

Questões norteadoras:

- Como foi a chegada na escola?
- Agora me falem sobre como tem sido a relação com os colegas de trabalho.
- O planejamento acontece de forma coletiva?
- Como é o clima na escola?

2. **Planejamento (como organizam a prática pedagógica); Trabalho diversificado; Currículo (objetivação e efetivação).**

(UTILIZAR CHARGE/IMAGEM 2)

LER: Durante o processo de formação inicial construímos muitas expectativas sobre a docência. Como será minha primeira turma? Como vou organizar os materiais, o tempo, o planejamento? Gostaria que falassem sobre as expectativas que tinham, e como organizam a prática pedagógica.

Questões norteadoras:

- Quais dificuldades encontram para organizar o tempo, o planejamento e a disciplina?
- Trabalho individual e diversificado? Como organizam?
- Conseguem realizar acompanhamento individual, ou fazem somente na avaliação?
- Ao planejar, conseguem elaborar atividades para os diferentes níveis de aprendizagem? Como percebem esses alunos, existe algum acompanhamento?
- Como interpretam o currículo? Como se relacionam com ele?
- Conseguem realizar a transposição para a ação docente

3. Relação com a formação inicial (estágio supervisionado); Relação teoria/prática; Pesquisa e Prática pedagógica.

Que tal falem sobre o que lembram do estágio supervisionado, parece com o que encontraram na escola?

Questões norteadoras:

- O que aproveitaram da inserção em sala de aula?
- O que poderiam ter feito de diferente?
- Como percebe a relação teoria e prática hoje? É importante?
- Como estabelece a relação teórico-prática? Consegue estabelecer relação?

Diante das demandas encontradas na profissão docente, conseguem problematizar a prática pedagógica? Pensar sobre o trabalho que vem desenvolvendo? **(intelectual ou prática reflexivo – professor iniciante tem a chance de se transformar em intelectual?)**

Questões norteadoras:

- A partir dos problemas e dificuldades que encontram na prática, como se organizam, o que fazem?

4. *Habitus* (disposições duráveis e transferíveis).

Que tal comentarem sobre o que já incorporaram na rotina de sala de aula? O que já estão habituadas a fazer?

Questões norteadoras:

- A forma como organiza suas aulas já está incorporada em sua prática, ou vem sendo construída?
- Quem cobra essa organização cotidiana? (pedagoga, colegas mais experientes, pais)
- O que ainda não incorporou em sua rotina?

Retomar aspectos principais do discurso grupal.

Agradecer a presença de todas e reforçar que todas terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados.

APÊNDICE D – Convite para o Grupo de Discussão (GD)

Ponta Grossa, 11 de abril de 2017.

Prezada Professora:

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da UEPG/PR, e gostaria de contar com sua colaboração na construção da minha pesquisa. Ao preencher o questionário para coleta inicial dos dados, a Professora demonstrou interesse em participar da continuidade da pesquisa. Por isso, convido-a a participar de um encontro em que discutiremos questões sobre a prática pedagógica.

Data: 19/04/2017

Local: UEPG (Campus Central) - Bloco B – Sala 216.

Horário: 18h45

Conto sua presença e valorosa contribuição!

Paula



Imagem B



ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Prática Pedagógica do Professor Iniciante na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Pesquisador: Susana Soares Tozetto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56108016.3.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Ponta Grossa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.565.053

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa está inserido no campo das investigações sobre a formação de professores. Tem como objetivo central desvendar os principais desafios encontrados na prática pedagógica, pelo professor iniciante nos primeiros anos de docência nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal da cidade de Ponta Grossa. Fundamentaram teoricamente a investigação os seguintes autores: Carlos Marcelo (1999), Huberman (1992 e 1995), Nóvoa (1992), Mizukami (2002) e Romanowski (2012). A pesquisa será desenvolvida numa perspectiva qualitativa, a partir de grupo focal (Gatti, 2012) realizado com professores da Rede Municipal de Ponta Grossa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como se efetiva a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ponta Grossa.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.565.053

- Identificar quais são as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica no início da carreira.- Levantar as estratégias teórico-metodológicas que os professores utilizam para superar os problemas/dificuldades encontrados na prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos.

Benefícios:

A necessidade é urgente de que haja um programa que se preocupe com o sucesso do processo de início de carreira docente, diminuindo a evasão dos professores nos primeiros anos de docência. A presente pesquisa permitirá, a partir do olhar sobre a prática do professor iniciante, o pensar e repensar a formação inicial a partir das demandas evidenciadas na pesquisa. Propor uma pesquisa que levante quais são os principais desafios inerentes à prática do professor iniciante é pertinente pois possibilita repensar os processos de formação inicial, buscando um diálogo efetivo entre Universidade e Escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto interessante que será desenvolvido em escolas na Rede Municipal de Ponta Grossa. Os sujeitos da pesquisa serão 12 docentes graduados em Pedagogia, atuantes no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental e com até cinco anos de docência. A presente investigação contribuirá de maneira significativa na compreensão das práticas pedagógicas do professor iniciante no Município de Ponta Grossa, e quais são os determinantes de tal prática. A pesquisa permitirá uma maior entendimento de quem é o professor iniciante e quais são os desafios impostos à sua prática pedagógica levando, inclusive, ao entendimento de fatores que culminam com o aumento da evasão dos professores nos primeiros anos de docência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação encaminhada é pertinente e está de acordo com as diretrizes.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.565.053

Recomendações:

Enviar relatório final após a conclusão do projeto de pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP via notificação pela plataforma Brasil (on line).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de opinião favorável a aprovação desse projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final após a conclusão do projeto de pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP via notificação pela plataforma Brasil (on line).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_688845.pdf	11/05/2016 14:20:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termolivreconsentimento.docx	10/05/2016 23:17:48	Paula Valéria Moura Jonsson	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopaulamourajonsson.docx	10/05/2016 23:15:34	Paula Valéria Moura Jonsson	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/05/2016 23:14:50	Paula Valéria Moura Jonsson	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 30 de Maio de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br