

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**A SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE:
UM DIFÍCIL COMEÇO.**

Ângela Cancherini

**Santos
2009**

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**A SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE:
UM DIFÍCIL COMEÇO.**

Ângela Cancherini

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Amélia Santoro Franco.

**Santos
2009**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

C215a CANCHERINI, Ângela

Um olhar sobre o início profissional: o pensamento dos professores e a vivência compartilhada com jovem professora / Ângela Cancherini – Santos: [s.n.], 2009.

212 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Mestrado em Educação).

I. Cancherini, Ângela. II. Título.

CDU 37 (043.3)

2009

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

COMISSÃO JULGADORA

Ao Claudio, pelo apoio incondicional e pela compreensão.

AGRADECIMENTOS

Permito-me confidenciar as co-autorias do trabalho pela convicção do desenvolvimento coletivo do estudo e, por isso mesmo agradeço a todos.

À banca de defesa composta pela Prof.^a Dra. Selma Garrido Pimenta, Prof.^a Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, pela presença e pelo olhar atento sobre este estudo.

À banca de qualificação composta pelas professoras: Prof.^a Dra. Sueli Mazzilli, que acolheu meu trabalho em substituição à Prof.^a Dra. Selma Garrido Pimenta, que, não podendo comparecer enviou suas significativas considerações em documento, à Prof.^a Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto pela leitura minuciosa do texto e correções efetuadas.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela exclusiva e peculiar atenção, pelo incentivo, paciência e respeito aos meus tempos e possibilidades e, principalmente, pela confiança.

À Prof.^a Mestre Letícia Paula Peres, infalivelmente presente na revisão do texto, apesar dos meus exíguos prazos e à Prof.^a Mestre Derna Pescuma sempre pronta a responder minhas dúvidas.

Em especial à professora iniciante e a todos os professores que participaram da pesquisa, já que constituem a razão do estudo.

Ao grupo de pesquisa que acompanhou e participou do processo de investigação auxiliando nas várias ocasiões.

Aos amigos e companheiros do Mestrado, nesta trajetória, especialmente à Daniella Scalet Amorim Braz e a amiga Marta Fernandes Garcia, com as quais dividi muitas surpresas, alegrias, angústias e apreensões.

À minha irmã, Silvana Cancherini, pela ajuda com as traduções do inglês.

Ao Prof. Mestre Rodrigo Christofolletti, que me acompanhou desde o princípio, quando na graduação em Pedagogia, pelo seu incentivo e crença nas minhas possibilidades.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação a quem devo pela consideração e apoio.

E, enfim, àqueles que convivem comigo e dividiram diariamente esses momentos, especialmente ao Claudio, sempre companheiro, professor e meu amor.

Este trabalho é, sem dúvida, uma construção de todos. Obrigada a todos e a cada um.

**... E foste um difícil começo
afasto o que não conheço
e quem vem de um sonho feliz de cidade
aprende depressa a chamar-te de realidade...**

Caetano Veloso

RESUMO

Cancherini, Ângela. A socialização do professor iniciante: um difícil começo. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2009.

A presente dissertação de mestrado é de natureza empírica e teve por objeto de investigação o início da docência e os processos iniciais de socialização profissional. Teve por pressuposto que a entrada na profissão pode estimular o surgimento de um profissional crítico, investigador da própria prática, com consciência do coletivo onde se insere ou determinar um percurso de muitas dificuldades, fracassos e pouca aprendizagem dos saberes docentes. Considerei neste trabalho que a educação escolarizada é uma prática historicamente construída, responsável pela formação sócio-cultural das gerações, assim sendo, sua problemática não é só de responsabilidade dos atores próprios do seu lócus, mas também de cada um dos membros pertencentes a uma coletividade. A *profissionalidade* tem e deve ter sua especificidade, mas a arbitrariedade social impinge-lhe descaminhos. A questão que atravessa esse estudo é um pequeno recorte nesta complexa problemática, qual seja a de conhecer as condições de entrada na profissão. Os objetivos do trabalho foram: pesquisar as dificuldades, os sentimentos e as estratégias de superação dos obstáculos e produzir conhecimentos que possam subsidiar o acolhimento institucional do professor iniciante. Através da coleta de dados foi possível saber que o professor iniciante, ainda que tenha acumulado conhecimentos teóricos, tem dificuldades para enfrentar a complexidade da realidade escolar que se descortina diante dos seus olhos. Foi possível também compreender que, para ser um professor pesquisador, este iniciar é determinante, pois pode imprimir no professor um caráter, um modo reflexivo de viver a docência. Para chegar a tais compreensões, foi preciso encontrar uma metodologia capaz de envolver o olhar, o pensamento, o conhecimento do professor iniciante. O primeiro movimento investigativo correspondeu à aplicação de 81 questionários, com questões qualitativas e quantitativas, denominado *questionário reflexivo*. O segundo movimento, ao acompanhamento formativo de uma professora no intróito da profissão, sob forma de pesquisa-ação existencial, na perspectiva da escuta sensível. Estes momentos estão divididos com objetivos didáticos, mas coexistiram indivisamente. Para a discussão metodológica utilizei a noção de escuta sensível de René Barbier, desenvolvida na Abordagem Transversal, sua teoria psicossocial; fundamentei a epistemologia da pesquisa em Evandro Ghedin e M.^a Amélia S. Franco. No exame sobre as práticas docentes, embasei-me nas idéias de Gimeno Sacristán, Selma G. Pimenta e M.^a Amélia S. Franco. Para pensar as condições de trabalho docente, pautei-me em Selma G. Pimenta, José Contreras e Gimeno Sacristán. No entendimento sobre a socialização, fiz uso de Marcelo Garcia, Válter Guimarães, Menga Lüdke e Newton Balzan. Ao fundamentar os princípios da entrada na docência, utilizei-me de Simon Veenman, Michaël Huberman, Maurice Tardif, Marcelo Garcia, M.^a da Graça N. Mizukami, Emília Lima e vários autores brasileiros da atualidade, por fim o acolhimento institucional em Marcelo Garcia.

Palavras-chave: escuta sensível – professor iniciante – pesquisa-ação existencial – práticas docentes – acolhimento institucional.

ABSTRACT

Cancherini, Ângela. The socialization of the inexperienced professor: a hard beginning. (dissertation) Master in Education. Universidade Católica de Santos, 2009.

This is an empiric master dissertation which case of study is the beginning of the teaching and the initial professional socialization processes. It was assumed that when the professor starts effectively working in the academic environment, either a critical professional who analysis his/her own practices and is aware of the mean it is involved with or a professional who shall trace a path surrounded by difficulties, failures and little learning of the teaching knowledge may arise out of it. For this dissertation, I've considered that education in school is a practice developed along the history, responsible for the socio-cultural molding of generations, thus, its problematic is not only under the responsibility of its agents, but also under the responsibility of each member of a society. The professionalism shall have its specificity, but the social arbitrariness is a big hurdle to be faced. The issue of this study is a snapshot of this complex problematic of knowing the conditions to be confronted by the inexperienced professors. The objectives of this dissertation were: research the difficulties, feelings and strategies to overcome obstacles and generate knowledge that may support the institutional reception of such new professor. Through the collection of such data, it was possible to know that the inexperienced professor - even supported by a wide range of theoretical knowledge - is not entirely prepared to face the complex academic reality. It was also possible to understand that, to be a researcher professor, this beginning is a crucial moment, because it shapes a character into the professor, which is a reflexive way to live this career. To reach these understandings, it was necessary to find a methodology capable of involving the look, thought and knowledge of the inexperienced professor. The first investigative step was the application of 81 questionnaires with qualitative and quantitative questions. The second step of the formative follow-up of a professor at the beginning of his/her career - under a research-action way - in the perspective of a sensitive listening. These moments are divided with didactic objectives, but coexisted indivisibly. For a methodological discussion, I've used the sensitive listening concept of René Barbier, developed in Transversal Approach in its psychosocial theory; I based the research's epistemology on Evandro Ghedin and Maria Amélia S. Franco studies. In the examination about teaching practices, I've consulted the ideas of Gimeno Sacristán, Selma G. Pimenta and Maria Amélia S. Franco. In order to prepare the teaching work conditions, I've based my studies on Selma G. Pimenta, José Contreras, Gimeno Sacristán. To understand the socialization, I studied Marcelo Garcia, Valter Guimarães, Menga Lüdke and Newton Balzan. To buttress the principles of the initial phase of the teaching profession, I based my studies on Simon Veenman, Michael Huberman, Maurice Tardif, Marcelo Garcia, M.^a da Graça N. Mizukami, Emília Lima and others contemporaneous brasilian authors, at last, the institutional reception on Marcelo Garcia.

Key-words: sensitive listening - beginner professor - existential research-action - teaching practices - institutional reception.

SUMÁRIO

Apresentação

1 - Trajetória profissional.....	13
----------------------------------	----

Introdução	20
-------------------------	-----------

1 – Objeto de estudo.....	22
2 – Problema de pesquisa	23
3 – Justificativa.....	24
4 – Metodologia.....	30
5 – Objetivos	32
6 – Organização do trabalho	33

Capítulo I: Pesquisar é preciso	37
--	-----------

1 – A Pesquisa-Ação Existencial.....	42
1.1 Implicação.....	58
1.2 Escuta sensível	59
2- Movimentos Investigativos.....	64
2.1 Primeiro movimento investigativo: questionário reflexivo	65
2.1.1 Por que questionário reflexivo?.....	65
2.1.2 A construção do questionário reflexivo.....	65
2.1.3 Aplicação dos questionários reflexivos.....	66
2.1.4 Quem é o professor iniciante?.....	68
2.1.5 Onde se encontra o professor principiante?	72
2.1.6 Análise dos dados do questionário reflexivo	73
2.2 Segundo movimento investigativo: acompanhamento formativo.....	75
2.2.1 Por que o acompanhamento formativo?.....	75
2.2.2 Objetivos do acompanhamento formativo.....	76
2.2.3 Coleta de dados do acompanhamento formativo	77
2.2.4 Apresentação e análise dos dados do acompanhamento	77

Entreato. “Difícil começo”. O processo de socialização de uma professora iniciante: um caso de escuta sensível.....	78
--	-----------

1 – O acolhimento de uma situação.....	79
2 – A situação-problema.....	82
3 – Categorizando os problemas da professora iniciante.....	85
3.1 Influência na socialização da professora na dimensão pessoal	86
3.2 Influência na socialização da professora na dimensão da sala de aula.....	91
3.3 Influência na socialização da professora na dimensão institucional.....	96
3.3.1 Quanto à administração	96
3.3.2 Quanto à coordenação	98
3.3.3 Quanto aos colegas.....	100
3.3.4 Quanto aos pais.....	100
3.3.5 Quanto ao currículo	101
3.4 Influência na socialização da professora na dimensão social	102

Capítulo II: Compreensões sobre o professor iniciante	104
1 – Imersão no novo	109
1.1 Professores principiantes por pesquisadores estrangeiros	109
1.2 Professores principiantes por pesquisadores brasileiros	111
2 – Resultados e análises	124
2.1 Imersão no novo	125
2.2 Sobrevivência	127
2.2.1 Sobre as dificuldades no período de sobrevivência	128
2.2.2 Sentimentos decorrentes do período de sobrevivência	133
2.2.3 Aprendendo a ensinar	140
2.2.4 A <i>proletarização</i> e as escutas: do questionário reflexivo e do acompanhamento formativo	163
2.2.5 Os caminhos de superação	182
Considerações finais	187
1. Resultados	189
1.1 Quanto à imersão no novo	189
1.2 Quanto às dificuldades	189
1.2.1 Quanto à formação inicial	190
1.2.2 Quanto a aprender a ensinar	191
1.2.3 Quanto ao acolhimento institucional	191
1.2.4 Quanto ao tempo	192
1.2.5 Quanto às reuniões	192
1.2.6 Quanto à entrada na carreira	193
1.3 Quanto aos sentimentos	194
1.4 Quanto ao acolhimento institucional	194
1.5 Quanto ao movimento de superação	195
2. Considerações	197
3. Possibilidades de efetivação de políticas de acolhimento institucional	204
4. Complementando resultados e reflexões	206
Referências Bibliográficas	207

APRESENTAÇÃO

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O eu, pesquisador: uma construção da maturidade.

“Yo soy yo y mis circunstancias.”

José Ortega y Gasset.

A educação foi a questão pela qual me apaixonei. No entanto, a consciência desse acerto surgiu bem mais tarde. A educação tornou-se pouco a pouco um valor importante ao longo de minha vida, inserindo-se no meu percurso profissional de maneira inusitada.

Formada em psicologia, minha primeira escolha foi pela área clínica, com ênfase em ludoterapia, pois havia em mim uma predisposição para trabalhar com crianças. Já formada e trabalhando, por vários motivos, deixei o consultório e fui trabalhar na cidade de São Paulo, numa escola, como professora. Dei aulas numa escola particular. Foi uma experiência bem sucedida, por três bons anos. Tanto assim que bem mais tarde optei por cursar pedagogia, quis ser professora.

Deste início, como professora, me lembro de ter aprendido quase tudo que diz respeito à ação em sala de aula com os colegas. Não me sentia mal por aprender a ser professora desta forma porque não era professora de formação.

Entrei como professora auxiliar. Trabalhava com três turmas da primeira série (crianças com 6 ou 7 anos) do que hoje denominamos ensino fundamental, com 26 crianças, no máximo, em cada sala. Corrigia a lição de casa e atendia individualmente cada uma que estivesse apresentando dificuldades e informava à

professora da sala. Era responsável por uma área de conhecimento, dava aula de ciências para as três turmas e dividia com os outros três professores das salas o acompanhamento nas aulas de música, de artes plásticas e de ginástica, assim como nos recreios. O trabalho era bastante dirigido, já que o planejamento estava previamente estabelecido e o conteúdo era definido pelo coordenador de cada área do conhecimento que, por sua vez, era responsável por manter uma linha condutora da área em toda a escola. Contudo, me sentia livre para fazer algumas inovações quando pensava numa melhor adequação em relação ao que estava previsto. Tinha algum espaço para discutir minhas opiniões e para intervir no planejamento. Havia o momento de encontro semanal de todos os professores de uma mesma série. Cada quinzena tinha sua pauta de acordo com o planejamento. Numa reunião, discutia-se como havia sido o desenvolvimento da quinzena passada, ou seja, as dificuldades percebidas e se socializava as estratégias que haviam logrado sucesso, assim seria possível detectar falhas e replanejar. Na seguinte, cada professor representante de uma área, a saber: português, matemática, ciências e estudos sociais, apresentava o trabalho planejado para os próximos quinze dias e tirava eventuais dúvidas. Arte, música e educação física eram áreas que tinham professores especialistas, portanto, seus planejamentos eram específicos.

Semanalmente, havia também outra reunião, entre o professor e o coordenador de área. O coordenador encontrava-se com o professor responsável pela mesma área para a consecução de ajustes no planejamento. Os dois juntos eram responsáveis pelas atividades propostas e o coordenador pelos conteúdos da sua área de conhecimento, que guardava uma seqüência lógica, desde a entrada da criança até a última série cursada. Não havia autonomia, pois não opinávamos sobre o currículo e nem sobre o conteúdo, mas nesse começo a atitude de controle da

escola funcionava como um acompanhamento e, conforme o professor estivesse mais seguro a respeito de algo, sempre havia a oportunidade de discutir no coletivo, se apoiado pelo grupo em suas premissas pensava-se uma mudança no planejamento. Porém, ao entrar na escola, o primeiro passo era seguir o planejamento elaborado por outros professores de acordo com a concepção do que a escola assumia como significativo. O planejamento começava com a seguinte frase: “O professor deverá dizer...” Uma forma bastante autoritária e com um entendimento de controle do trabalho docente.

Talvez por isso o meu começo tenha sido diferente do de alguns professores, que se sentem muito sós e com muitas dúvidas. Eu me autorizava a ter dúvidas, podia repensar, podia admitir um erro sem medo e podia até discutir no coletivo, desde que, apoiada em bons argumentos, apesar da forma um tanto impositiva imperar no cotidiano. Era importante considerar uma boa relação com os colegas de trabalho. Isto incluía respeitar uma cultura escolar estabelecida e o reconhecimento dos que estavam, hierarquicamente, acima, não por meritocracia, mas pela relação de amizade que alguns tinham com os donos da escola. Essa ambiência social era o que mais me incomodava na ocasião. Esse trabalho deu-se no início dos anos 80. Tinha cuidado ao me expor e demonstrar o que pensava. Era difícil coordenar as contradições entre os meus sentimentos, valores e crenças daqueles que eram veiculados e prestigiados na sala de professores e no cafezinho, valorizados por alguns professores e que, afinal, eram importantes nas relações sociais. Os critérios de inclusão no grupo de elite docente, quase sempre, tinham pouco a ver com a atuação como professor.

Apesar do contexto, lembro que alguns professores construíram uma história de bom trabalho dentro da escola, eram fortalecidos por ela e respeitados pelos

colegas. Assim respaldados, defendiam seus pontos de vista. Eram como modelos a serem seguidos.

Não estive lá por tempo suficiente para erigir uma história e conquistar alguma autonomia. Ao sair, apesar de ter conquistado minha sala, ou seja, não era mais professora auxiliar, havia sido promovida à professora do primeiro ano, ainda era principiante.

Quero observar que as figuras mais significativas de minha vida foram e são professores. Convivi e convivo com eles. Tenho grande admiração por seu trabalho e por seu significado na sociedade. Tanto assim que, ao olhar, cuidadosamente, para a minha história descobri, surpresa, que sei o nome de cada um dos meus antigos professores, do primário ao secundário, incluindo muitos professores do curso de psicologia e todos do curso de pedagogia. Talvez, para alguns, este fato não signifique mais do que uma boa memória. Mas, não concordo. A memória é seletiva e prioriza lembrar aquilo que faz sentido para viver. O fato é que não sabia que lembrava seus nomes e recentemente, em atividade sobre histórias de vida, num momento de rememoração sobre minha vivência escolar, compreendi, ao me dar conta disto, que eles foram muito mais importantes do que eu pensava.

À parte a experiência como professora, minha formação inicial em psicologia impulsionou a busca neste âmbito profissional na área clínica. Ainda assim, muito embora a atuação clínica tenha sido um desafio interessante, foi a educação, de novo, que mobilizou meus esforços.

A educação não se restringe ao ambiente escolar, nem mesmo aos professores. Ela acontece em muitos momentos e em muitos lugares. É a partir da educação transmitida pelos mais experientes aos mais jovens que se consegue viver e que se criam modos de viver. E saber viver, viver bem, foi uma idéia que me

perseguiu e persegue; ousou pensar que deve ser a opção existencial humana, mas, no meu entender, a concepção sobre viver bem é o que difere os caminhos uns dos outros. Ao pensar na sociedade, presumo todos no esforço de condições ideais, para si, ainda que, alguns de nós possam estar à procura das mesmas condições, boas que sejam, para todos. Já pensava desta forma quando comecei a trabalhar com crianças e adolescentes, em Centros de Convivência, Creches e na Brinquedoteca, instituições da Prefeitura Municipal de Santos e ainda continuo pensando.

Durante onze anos, procurei desenvolver um trabalho comunitário e um tipo de formação em serviço com os monitores que atuavam nas instituições municipais. Logo que iniciei, perguntava-me qual seria o papel do psicólogo nestas instituições, pois sabia que não era clínico. Mas, como deveria trabalhar? O que deveria fazer? Foi sob orientação de pessoas comprometidas com as questões sociais que pude responder às minhas primeiras inquietações, definitivamente, imbricadas com a educação. Na maior parte do tempo, atuei como psicóloga; algumas vezes, entretanto, desenvolvi o trabalho atuando na direção. Porém, quero evidenciar que o trabalho era concebido dentro de uma perspectiva educacional para diminuir as diferenças sociais estabelecidas pelas desigualdades. Durante este período, participei de um curso *lato sensu*, com duração de um ano e meio, em Serviço Social, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, financiado pela municipalidade, que acima de tudo, permitiu significativas reflexões sobre o trabalho nas áreas de maior defasagem social. O diferencial desta ocasião eram as reuniões e leituras para pensar o trabalho, no trabalho. Uma espécie de formação continuada que, apesar de não perceber naquele momento, vejo hoje, possibilitou o crescimento das pessoas envolvidas a criar um ambiente de compromisso.

A educação não escolarizada era o mote de minhas preocupações, mas ainda assim era a educação, educação institucionalizada não escolarizada. Qual o papel de cada instituição: creches, centros de convivência, brinquedotecas no contexto social? Como definir prioridades? Como garantir um bom atendimento aos pais e seus filhos? Qual a responsabilidade dos governos nos atendimentos? Nesta época, me engajei na luta pela creche como direito da criança e pelo seu caráter educacional. Não pela sua escolarização, que foi o que resultou em alguns casos. Na prática, essas instituições passaram a fazer parte das secretarias de educação, portanto, no caso de Santos, com mais verbas e maior amplitude na democratização do acesso, já que o direito à educação passou a ser da criança. Mas nem todos percebiam tais implicações das determinações legais, era preciso clareá-las e defendê-las.

Fiz sérias opções. Compreendi, para muito além do discurso, os custos existenciais das próprias escolhas. Lutei, também junto com outros técnicos, com e pelos direitos dos monitores¹. Incomodamos de tal forma o poder estabelecido que, ao final deste período, a Secretaria de Educação havia devolvido todos os técnicos até então sob sua responsabilidade, às suas secretarias de origem, apesar de terem sido exatamente esses técnicos (psicólogos e assistentes sociais) os profissionais que haviam implantado e desenvolvido os trabalhos em creches.

Não esperei a Secretária de Educação me devolver. Aceitei o convite para assumir a direção de uma nova instituição, a Brinquedoteca Municipal, no Morro São Bento, a convite de minha própria secretaria, na ocasião a Secretaria de Ação Comunitária. Novo desafio, nova realidade, nova instituição. Outra experiência maravilhosa. A ênfase do trabalho era a convivência comunitária. A administração da

¹ Nomenclatura dada aos ocupantes dos cargos de trabalhadores de creches, formados em pedagogia, mas não atuando como professores.

Brinquedoteca era compartilhada. Estava tão bem implantada, com funcionários tão cômicos de suas atuações e importância, que o atendimento se desenvolvia com autonomia. Nem tudo era muito bom, o desafio e a equipe conspiravam a favor, porém salário e reconhecimento pelo trabalho estavam muito aquém do desejado, a bem da verdade, sempre estiveram na organização municipal.

Deixei a Prefeitura Municipal de Santos por desejar me aventurar em área profissional diferente da psicologia e da educação, mas não deu certo. Foi então que resolvi investir profissionalmente, naquilo que, durante meu trajeto profissional, havia aprendido que gostava, a educação. Resolvi cursar Pedagogia. Um desejo antigo, do começo profissional, plano adiado pelo fortuito da existência. Agora uma escolha consciente, livre de qualquer influência e sem pressões. Foi uma escolha pelo que me pareceu bom e gostoso, porém, não sem antes ter sido criticada por alguns que consideraram *ser professor* uma opção sonhadora e pouco rentável. Devo explicar que as questões relacionadas à sobrevivência importavam e muito, no entanto, a eleição foi pela educação, porquanto aprendi que gostava de ser professora e sobre a essencialidade da conotação educativa nas instituições municipais. A preferência delineou-se ao olhar o passado e avaliar que, de tudo que havia feito até então, o que me daria maior possibilidade de realização, seria tornar-me efetivamente professora, desta vez, diplomada, já que no início da carreira, ao exercer o magistério, minha formação se restringia à Psicologia. Embora já tivesse atuado como professora, para me sentir como tal, foi preciso tomar consciência do meu querer. Ser professora tomou contornos reais na atitude formal de estudar com este fito. Considero, contudo, que estou construindo-me como tal.

Foi por este percurso profissional, que não computo à casualidade e, sim, às escolhas feitas, iluminadas hoje pela maturidade, que posso sentir a opção pela educação delineada desde muito cedo e sempre presente no meu trilhar.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho utilizei uma personagem do escritor Érico Veríssimo para ajudar a contar a destinação investigativa à qual me propus. Isso por duas razões. A primeira delas: a imagem que o encantou, transformou-se em Clarissa, uma jovem normalista estreando-se na vida profissional e na vida adulta, encantou-me também, nos anos de 1970, a partir da leitura de seu primeiro romance, *Clarissa* e outros, entre eles, *Música ao longe*, nos quais a personagem desenvolve-se. A outra razão foi que em 2006, no último ano do curso de Pedagogia, chamou a atenção o início da carreira do professor, momento indicado por vários autores como crucial para o desenvolvimento da sua vida profissional. Clarissa é a personificação deste momento da vida docente.

A imagem que envolveu seu autor foi inspirada pela imagem real de uma adolescente. Descreveu Veríssimo no prefácio da sua primeira novela de mesmo nome, *Clarissa*, de 1933:

Sob os JACARANDÁS floridos da velha Praça da Matriz de Pôrto Alegre, caminhava uma rapariga metida no seu uniforme de normalista. Teria quando muito treze anos, seu andar era uma dança, seu rosto uma fruta madura e seus olhos, que imaginei escuros, deviam estar sorvendo com avidez a graça luminosa e também adolescente daquela manhã de primavera. De minha janela eu a contemplava...

[...] Tinha eu naquela manhã de setembro exatamente vinte e sete anos, e não sei por que absurda razão a proximidade da casa dos trinta me levava a olhar nostálgicamente para a normalista já com os olhos de quem sente saudade dum tempo perdido e irrecuperável.

Foi então que me veio a sugestão de escrever a história duma menina que amanhece para a vida, pois talvez dessa forma eu pudesse prolongar o sortilégio daquele momento. [...] (VERÍSSIMO, 1966, p.45)

Érico Veríssimo inicia sua profícua carreira de escritor com *Clarissa*. Depois de escrever um romance em 1934, *Vidas Cruzadas*, retoma a personagem em *Música ao Longe* de 1935 e dá continuidade à sua saga. Desta vez com Clarissa formada professora, de volta à sua cidade natal, Jacarecanga, para dar início à sua vida profissional.

A pesquisa entrelaçada à história da personagem situa a questão de estudo, já que romance e pesquisa tem o mesmo objeto de análise, o mesmo momento da vida, embora tenham razões distintas. Acreditei ao trazer um narrador como Érico Veríssimo, revestir meu texto de um *ar* um pouco mais poético, tornando-se, talvez, menos, árido em sua escrita.

1. Objeto de estudo

O objeto de estudo é o início da vida profissional docente: o professor que se inicia na docência; suas dificuldades, seus sentimentos e os mecanismos de superação usados em sua busca por se adaptar. Trata-se de expor a inter-relação das circunstâncias educacionais e do amadurecimento da questão de pesquisa que conformaram esse estudo.

A constatação da desvalorização da figura do professor compôs o contexto da pesquisa. A imagem do professor, a mim tão cara, vinculada à de profissional que ganha pouco, desmotivado, que falta ou não cumpre sua tarefa, cuja formação é insuficiente. Enfim, um profissional que, embora acompanhe todos os outros futuros profissionais em sua escolaridade, paradoxalmente, é alguém não respeitado por diversos segmentos da sociedade: desde os que elaboram as políticas educacionais que, são idealizadas e implantadas sem considerá-lo, à mídia que o julga falando dele, sem, contudo, em muitas ocasiões, falar com ele. É uma imagem

desalentadora. E, por conseqüência desta conjuntura, os pais e finalmente os alunos os têm em tão pequena conta.

Latente, foi minha preocupação com as colegas de turma que estavam por formar-se em 2006. Percebia a apreensão na medida em que ser professora (éramos todas mulheres) era uma realidade que se materializava a cada dia que nos aproximávamos do final do ano. Perguntas e afirmações como: “O que vou fazer ao entrar numa sala de aula?”, “Ninguém ensinou como fazer!”, “E se tiver que assumir uma sala para alfabetizar?” entre outras.

A oportunidade de aprofundamento sobre a temática se delineou com a entrada no Mestrado, ou seja, com as leituras, com as discussões no grupo de pesquisa², com os trabalhos decorrentes dos cursos.

Desta maneira, tomei como objeto de estudo o início da carreira do professor, na esperança de que tal análise possa contribuir com a avaliação das condições do exercício do magistério na entrada da profissão.

2. O problema de pesquisa.

A educação tem sido tema constante na mídia. Muitos são os problemas apontados. Ao pesquisador iniciante descortina-se uma miríade de intercorrências passíveis de investigação. No entanto, sobre suas escolhas incidirão as leituras, as reflexões, as novas percepções favorecidas pela teoria e discussões em grupos de pesquisa.

² O grupo de pesquisa é composto, geralmente por alunos do mestrado, egressos do programa e demais interessados. O objetivo comum gira em torno da pesquisa. O grupo aglutina pessoas num encontro semanal, está credenciado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) como: “Práticas pedagógicas: pesquisa e formação” coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Amélia Santoro Franco.

Fui fazendo-me pesquisadora ao buscar compreender o começo profissional dos docentes, isto é, a pergunta que me fiz ao desenvolver a pesquisa foi: de que forma acontece o ingresso dos professores iniciantes? Essa questão se subdividiu em outras: que dificuldades e sentimentos são suscitados por essa imersão no novo? Quais são as formas de superação que os professores iniciantes utilizam?

Pareceu oportuno buscar informações sobre este período do desenvolvimento profissional e aprofundar o conhecimento sobre a fase de inserção profissional que inclui um “modus vivendi”, cunhado pela entrada na vida adulta, por intensas mudanças e aprendizagens.

Segundo Álvaro Viera Pinto (1979) a pesquisa é o momento mais importante de um processo complexo, “[...] contínuo e incessante de conquista do conhecimento do mundo pelo homem [...]”. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 14). O autor chamou a atenção à necessidade da reflexão do pesquisador sobre seu trabalho, sobre a metodologia de investigação, a lógica do raciocínio científico e sociologia da ciência, assim como da formação teórica e fundamentação filosófica, pressupostos para a formação da consciência do pesquisador. (Cf., VIEIRA PINTO, 1979, p. 3-4).

Assim, a questão fundamental que orienta o presente estudo pergunta: como os professores que ingressam na profissão docente enfrentam a imersão no novo? Derivam dela outras perguntas: Que dificuldades enfrentam os professores? Que sentimentos são suscitados nesse período? Como se dá o acolhimento dos que se iniciam?

3. Justificativa

Os professores, amiúde, têm sido o mote de discussões e pesquisas, assim como de jornais televisivos ou impressos e revistas especializadas ou não.

Constatados fracassos na educação, sobre eles têm repousado a enorme responsabilidade por essas derrotas.

A sociedade, em função do desenvolvimento nuclear, biológico, eletrônico e das mudanças impactantes na área de comunicações, está calcada em transformações constantes que lhe emprestam um ritmo acelerado. Ritmo este que deixou a vida muito diferente do que foi há alguns anos atrás. A comunicação, hoje, inculca instantaneidade e esta característica permitiu ampliar sobremaneira o acesso à informação, favoreceu o estabelecimento de intercâmbios, diminuiu distâncias e reduziu o tempo de circulação dos conhecimentos produzidos. Novos trabalhos e novas relações criaram, também, novas necessidades que, por sua vez, foram originadas numa ordem social diferente, dita globalizada, fundada nas modernas redes *comunicacionais* via satélite.

É fato que a velocidade dos meios de comunicação criou a possibilidade de conectar milhões de pessoas e como explica Giddens (Cf., 2004, p.51-2), não só as questões econômicas e políticas, mas, também, as sociais e culturais sofreram e sofrem enorme influência desta *interconectividade*. Tal velocidade imprime à vida uma característica de transitoriedade, pois o cotidiano se adapta rapidamente às tecnologias. Estas obedecem a uma obsolescência que redundava em outra característica: um cenário mutante. Os contextos econômico e político se modificaram. O Estado diminuiu a abrangência de sua atuação. Libâneo et al (2005) destacaram:

O capitalismo lançou-se, no final do século XX, em acelerado processo de reestruturação e integração econômica, que compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais, em

uma espécie de mercado universal. Esse processo de aceleração, integração e reestruturação capitalista vem sendo chamado de globalização, ou melhor de mundialização. (LIBÂNEO et al, 2005, p. 74).

Na organização da sociedade global, caracteriza-se o Estado mínimo, a privatização dos serviços, a desregulamentação do comércio, a flexibilização das regras de produção, de trabalho e de mercado, o sistema financeiro autônomo dos Estados Nacionais, a ordem econômica definida por poucas instituições mundiais e por alguns países ricos.

Cabe questionar de que forma as mudanças do cenário global modificam as relações educacionais. Em que importa à educação tais mudanças? Nesta ambiência mundial de grande produção de conhecimento, assinalada pelo desenvolvimento tecnológico, à educação, está posto um desafio: formar um novo sujeito para esta nova sociedade. Para Libâneo et al (Cf., 2005, p 115-6) é imperioso reconhecer as transformações sociais no país, isto é, a globalização, a conflagração das novas tecnologias, e as regras de livre mercado. Os autores propõem pleitear-se o controle das tecnologias, do conhecimento e da qualificação, retirando-os do domínio privado e subordinando-os ao âmbito público. Com isso, concluem os autores, se faz necessário que a educação escolar responda à sociedade formando profissionais produtivos, condizentes com as exigências da *economia global competitiva*, mas críticos, cômnicos de sua cultura e valores, e, também solidários, profissionais preocupados com o coletivo.

Torna-se indispensável pensar como é que os professores enfrentarão tais desafios. Eles têm consciência do seu contexto social, político e econômico? Têm consciência das condições opressivas do exercício da docência? Têm consciência da responsabilidade vinculada à sociedade implícita no seu trabalho? Têm consciência de que constroem o presente e o futuro? Claro está que não é só ao

professor que cabe a responsabilidade pelos desígnios da sociedade. Mas, a ele a sociedade imputa uma parcela considerável de responsabilidade, porque é um difusor de valores e pode fazer reverberar um olhar analítico sobre as condições de existência da humanidade.

O professor tem sido o foco das críticas porque está no centro do processo educativo. A família e outras instituições de socialização têm, cada vez mais, delegado a educação à escola e aos professores. Transmitir o legado da sociedade aos seus membros é algo sofisticado atualmente. O caráter antropológico das práticas educativas cede terreno à prática educativa institucionalizada. No Brasil, ao se democratizar o acesso à educação, ampliaram-se as demandas por aumento nas redes de ensino, incluindo creches e escolas de educação infantil, com isto exigindo número muito maior de professores, adequação das instituições às novas tecnologias, formação docente concatenada aos novos objetivos educacionais e inúmeras ações decorrentes umas das outras.

O professor não atua sozinho, é uma das partes envolvidas num conjunto que age sobre a educação de forma imbricada. Porém, como apontou Gimeno Sacristán (1999):

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 64)

Libâneo et al, (2005) salientaram que o sistema educativo tem uma intencionalidade, por isso é essencial analisá-la. O professor precisa, além de saberes e competências, tomar consciência dessas intenções do sistema educativo e das escolas, pois, é através dos professores que a garantia do direito à educação

efetiva-se. A hegemonia dos poderes econômico e político sujeita, também, a educação às suas regras. Faz-se preciso divisar aquilo que está subentendido nas entrelinhas dos discursos, sem aceitação incondicional às leis ou negação *a priori*. (Cf., LIBÂNEO ET AL, 2005, p.31-3).

É possível, no entanto, solucionar as questões educacionais focando somente o professor? Não. Seria ingenuidade pensar que sim. Obviamente o professor é uma parte do todo. Contudo, tem uma enorme responsabilidade social. Carrega consigo o princípio na escolarização de todos os outros profissionais. É ele quem pode despertar sonhos, suscitar desejos ou fazer da escola uma vivência insossa e, na pior das hipóteses, traumática. O investimento na formação dos professores é sempre caro à sociedade. O tom, muitas vezes, prescritivo e depreciativo das pesquisas que investigam a formação do professor é injusto e ineficaz. Com muito sentido, Gimeno Sacristán (2005) em sua palestra *Tendências Investigativas na Formação de Professores*, durante a 19ª ANPED³ advertiu sobre a postura investigativa, posicionou-se quanto às metáforas muito divulgadas e sugeriu alguns princípios norteadores do trabalho com a formação dos professores, que devem estar presentes nas atitudes dos que decidem compreender a formação docente.

Kincheloe (Cf., 1997, p.201-2) criticou as perspectivas de educação do professor que não reconhecem a dimensão política de ensinar. Explicitou quatro características da *consciência crítica pedagógica pós-moderna*, que considerou fundamentais à formação de professores:

1- Ter consciência do papel do poder no ensino e na educação profissional. Ele, o poder, se instala através do currículo.

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

2- Aproximar o olhar do que não está desvelado, do que está implícito, através da reflexão. Isto é, a *educação crítica pós-moderna* proposta pelo autor, privilegia a pesquisa-ação como metodologia de trabalho com o professor, para atender a necessidade de superação do senso-comum.

3- Atentar à forma como os valores constituem a consciência de alunos e professores examinando mitos, comportamentos e linguagens na prática escolar e na expectativa dos professores.

4- Entender a produção de conhecimento como *cooperação democrática*, estimulando o uso de pesquisas e habilidades em organizações sociais, compreendendo os valores da inclusão e da solidariedade.

Como estar ao lado do professor e construir com ele a consciência crítica pedagógica pós-moderna? Kincheloe (1997) já respondeu no parágrafo anterior, propõe a pesquisa-ação. É disto que se trata: olhar atentamente para a pesquisa-ação, projetando um trabalho transformador.

Gimeno Sacristán (Cf., 2005, p.81) expôs ressalvas e críticas sobre a pesquisa que usa os professores como tema. Por conseguinte, busca-se aqui estudar questões docentes numa perspectiva de atenção e respeito ao trabalho docente, porém junto com os professores e não, somente, sobre os professores, objetivando contribuir com o desenvolvimento das questões educacionais.

Resumindo, pressupõe-se a relevância do trabalho na possibilidade de colaborar com a educação. Especificamente com a formação de professores, estudando o período em que o professor se torna professor e procurando conhecer as dificuldades, os sentimentos e porventura os caminhos de superação por eles encontrados, na esperança de que, mormente com outros trabalhos e políticas de

educação, vislumbre-se a figura do professor iniciante, evitando-se descaminhos na trajetória profissional.

4. Metodologia

A pesquisa materializou-se através de dois movimentos investigativos diferentes, que serão delineados a seguir: o “questionário reflexivo” e o “acompanhamento formativo” de uma professora principiante.

4.1 Questionário reflexivo.

A necessidade de fazer um prévio diagnóstico das condições de entrada do professor na carreira docente, em Santos, conduziu-me a elaborar um questionário que pudesse ressaltar atitudes, sentimentos, opiniões. Atentando para as limitações impostas a esta ferramenta do tipo questionário, defini um instrumento pautado na Escala de Thurstone (OLIVEIRA, 2001), por ser bastante usada com o objetivo de medir atitudes. Contudo, o intento foi menos medir e mais ressaltar opiniões, sentimentos, dificuldades e para além destes, permitir espaço para um comentário opcional dos professores que quisessem fazê-lo.

Este tipo de questionário, de Thurstone, caracteriza-se por conter afirmações, às quais os sujeitos participantes da pesquisa devem optar por *concordar* ou *discordar*.

Duas questões interpuseram-se ao questionário:

1 – as afirmações necessitariam ter fidedignidade ao tema;

2 – as questões limitariam as opiniões, não permitindo avaliar a intensidade ou os porquês.

Numa condição geral de aplicação, as questões são avaliadas por *juízes*, que as classificam como mais ou menos pertinentes. No caso particular desse instrumento, preferi extrair as afirmações de depoimentos escritos por duas professoras iniciantes. Confiando na fidedignidade de seus testemunhos fui destacando frases significativas que expressavam, em sua linguagem própria, sentimentos, aflições, expectativas e as formas de superação.

Quanto ao favorecimento para comentários, definiu-se, no grupo de pesquisa, que funcionou como juiz do instrumento, em criar um espaço, junto a cada questão, para a fundamentação da concordância ou discordância da afirmação em tela. Este comentário seria não obrigatório. Desta forma, foi transformado o instrumento quantitativo em instrumento qualitativo. A denominação de *questionário reflexivo* justificou-se a partir da provocação que as questões tentam e podem suscitar.

O *questionário reflexivo* foi o primeiro passo da pesquisa, no entanto foi em consequência de sua construção que se estabeleceu o segundo movimento investigativo da pesquisa: o acompanhamento da professora no início da carreira.

Uma das professoras que, com seu depoimento, colaborou com a feitura do questionário, ao se dar conta do meu interesse pela fase em que se encontrava, sugeriu encontros continuados para discutir as questões do seu começo profissional. A estes encontros denominei *acompanhamento formativo*.

A necessidade de aprofundar o entendimento desta fase evidenciou o significado do acompanhamento formativo e completou aspectos encontrados no questionário. Um instrumento influenciou e completou o outro subsidiando a análise um do outro, concomitantemente.

A intenção foi pesquisar o professor iniciante, mas ao adentrar em sua problemática percebi que, para compreender suas dificuldades, sentimentos, valores, seria necessário uma pesquisa que permitisse a inclusão da complexidade, da imprevisibilidade, do fortuito. Encontrei nos princípios da pesquisa-ação, em sua versão existencial, esta possibilidade.

A postura assumida pautou-se nas noções de implicação e escuta sensível da Pesquisa-ação Existencial e na idéia de professor mentor apresentada por Carlos Marcelo Garcia (1999). As noções submetem o pesquisador a uma relação de compromisso e envolvimento com os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e mítica de todos os atores da pesquisa estejam presentes, interfiram e tenham relevância.

A escuta sensível assumiu a materialidade de instrumento investigativo no acompanhamento formativo e possibilitou abarcar o conjunto intrincado de intersubjetividades que se entrelaçaram na trama educacional criando oportunidades de reflexão e de tornar conscientes aspectos recônditos. Na escuta das vivências, o constructo otobiografia, idéia desenvolvida por Monteiro (2006) permitiu *ouvir* os questionários reflexivos para sua análise.

A pesquisa-ação existencial de René Barbier (1985, 1998, 2002) surgiu como leitura, há muito tempo, e se transformou em proposta de investigação desse trabalho. A pesquisa-ação, como metodologia para educação, significa conhecer e transformar enquanto se conhece, junto com o professor, numa perspectiva de respeito aos tempos de cada um.

5. Objetivos

Os objetivos do trabalho foram:

I Compreender a fase inicial de entrada na carreira docente, isto é, conhecer dificuldades, sentimentos e formas de superação, procurando colaborar com a formação inicial e continuada dos professores.

II Aprofundar os dados do questionário reflexivo sobre o conhecimento desta fase de intróito na profissão através do acompanhamento formativo de professora no primeiro ano profissional.

III Refletir sobre as possibilidades de efetivação, nas escolas, de políticas de acolhimento institucional.

IV Referendar os fatores que favorecem a superação das dificuldades docentes.

6. Organização do trabalho

Esse trabalho apresenta-se de maneira um tanto original em sua organização e transgride a precisão que caracteriza os trabalhos científicos. Especificamente, entre o primeiro e o segundo capítulos foi incluído um adendo com os dados do acompanhamento formativo da professora estreante na carreira docente, com o propósito de imprimir praticidade e facilitar a compreensão, dada a sua influência interpretativa. Trata-se da narrativa do momento de entrada na profissão de uma jovem professora, durante um ano. Os dados não estão em estado bruto, estão explicados a partir das teorias acolhidas. Porém, não estão, ainda, acompanhados da tessitura dos dados dos questionários reflexivos. Por se tratar de dados, usualmente estariam compilados junto com os demais anexos. Concluindo, ainda que sob o risco de não ser bem aceita tal inovação, inauguro esse texto extra, entre os capítulos I e II, nomeando-o por *Entreato*, conduzindo a uma nova forma de expressão dos dados.

No primeiro capítulo, **Pesquisar é preciso**, tecei considerações sobre o que significou pesquisar e sua importância.

Apresento as noções de a escuta sensível e a implicação, com as quais procuro justificar não só a postura assumida como também a estratégia metodológica.

Sobre a pesquisa e o método orientei-me por Vieira Pinto (1979), Ghedin e Franco (2008), Franco (2008, 2003), Luna (2007) e Tripp (2005).

Com René Barbier (1985, 1998, 2002) trilhei os caminhos da Pesquisa-ação existencial e sua Abordagem Transversal.

Em Entreato, “**Difícil começo**”. **A socialização de uma professora iniciante: um caso de escuta sensível**, encontram-se os dados colhidos sobre a iniciação da professora durante o *acompanhamento formativo*.

A forma incomum de organização tem por intuito aproximar dados e análise, acreditando na importância dos primeiros para a compreensão analítica. Nomeado *Entreato* pela razão acima explicitada caracteriza-se por ser o interregno entre dois momentos consecutivos, sem, no entanto tomar a forma de um capítulo.

A relação estabelecida com a professora fundou-se na ideia do professor mentor, desenvolvido por Marcelo Garcia (1997, 1999), conceito reverenciado neste momento.

O Entreato configura-se como a narrativa da história de superação da professora que principia profissionalmente, sob a luz da teoria que a conduz.

O capítulo II, **Compreensões sobre o professor iniciante**, dedica-se à análise crítico-interpretativa dos dados a partir da escuta sensível da professora

iniciante e da otobiografia das vivências dos professores, sujeitos de pesquisa dos questionários reflexivos.

A partir dos conhecimentos sobre o início da carreira, organizei os dados em: imersão no novo, dificuldades enfrentadas, sentimentos do período de sobrevivência e caminhos de superação, entrelaçando-os aos dados de pesquisas anteriores.

Procurei apreender o valor da prática na pesquisa à luz das idéias de Gimeno Sacristán (1995), Marcelo Garcia (1999) e Pimenta (2006). Com estes mesmos autores desenvolvi o conceito de práticas docentes e aprofundei o entendimento sobre as práticas com os saberes docentes de Franco (2006, 2008a, 2008c).

Para compreender de que forma as condições de trabalho influenciam na entrada da profissão apropriei-me de Fullan e Hargreaves (2000), Gimeno Sacristán (1995), Contreras (2002) e Pimenta (2002, 2005).

Sobre a socialização dos professores iniciantes utilizei os estudos de Marcelo Garcia (1999), Mizukami (2003), Menga Lüdke (2003), Balzan (2003) e Guimarães (2006).

Tais compreensões consideraram ainda os estudos anteriores sobre os professores iniciantes possibilitados por: Huberman (1992), Veenman (1984), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2006), entre os estrangeiros. E, entre os pesquisadores brasileiros, Mizukami (2003), Guarnieri (2005), Monteiro (2004, 2006), Corsi & Lima (2005), Nono e Mizukami (2005), Lima (2006), Silveira (2006), Rocha (2006), Pizzo (2006), Mariano (2006) e Santos (2007).

Nas **Considerações Finais** encontra-se o desfecho do estudo. Trata-se das idéias construídas a partir do conhecimento da investigação, urdidas às outras idéias, elaboradas pelos autores que fundamentaram este estudo, que se espera se

transformem em contribuições àqueles que estão atravessando o período inicial da profissão.

Com Marcelo Garcia (1999) reuni pareceres sobre os programas de iniciação à docência como forma de acolhimento ao profissional que está chegando. O valor com o qual se espera dar cor à tessitura é o saber cuidar. Saber cuidar dos professores no início para que seu percurso seja profícuo e de boas realizações.

CAPÍTULO I

PESQUISAR É PRECISO

O poema *Navegar é Preciso* de Fernando Pessoa, usa a frase "Navigare necesse; vivere non est necesse" - frase de Pompeu, general romano, 106-48 aC., dita aos marinheiros, amedrontados, que se recusavam a viajar durante a guerra. Diz o autor com seus versos:

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito [d] esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:[...]

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.
Só quero torná-la de toda a humanidade;
ainda que para isso tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso.
Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Não resisti em trazer o poema para o texto, porque me interliga com os pensadores que consolidam meu estudo. Do mesmo jaez são Vieira Pinto (1979), Barbier (1985, 1998, 2002) e o poeta Fernando Pessoa.

Pessoa desejou o espírito da frase dos navegadores. Penso que o espírito da frase dos navegadores é também a constatação de Vieira Pinto (1979), sobre a condição existencial humana de pesquisar a natureza, desenvolvida na sua obra *Ciência e Existência*, na qual me apoio, não exclusivamente, para me apropriar da concepção de método. Pessoa considera também contribuir com a evolução da humanidade, por certo, propósito das pesquisas para Vieira Pinto (1979).

O poeta e o filósofo têm em comum a idéia central da criação. Se não criar, se não gerar, o poeta perecerá. Se não pesquisar, a humanidade extinguir-se-á. Se o marinheiro não navegar, a vida não terá sentido. Criar é a idéia central, o significado real, da metodologia existencial de Barbier (1985, 1998, 2002), descrita neste trabalho, fundamentando a escolha metodológica.

Ainda que possa consumir-se por sua posição radical, no sentido da essencialidade, completude e profundidade do criar, o poeta acredita que esta é a forma – intuitiva, baseada mais no sentimento do que na razão ou na lógica, que o acomete a experiência íntima da união do homem com a divindade, tal e qual a tessitura da teoria de Barbier (1985, 1998, 2002).

O vocábulo *preciso* do poema indica necessidade, mas poderia significar também rigorosidade. Necessidade e rigor, dois atributos fundamentais na pesquisa. Por isso mesmo, isto é, pela pertinência e pela beleza do poema, inicio meu texto com essa idéia na cabeça e com essa percepção íntima, pesquisar é preciso.

Em torno da questão metodológica da pesquisa procurei explicar as concepções assumidas com Vieira Pinto (1979), René Barbier (1985, 1998, 2002), Ghedin e Franco (2008), Luna (2007), Tripp (2005), Franco (2003,2008) e Triviños (2007). Para definir o professor principiante busquei embasamento teórico em Veenmam (1984), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1997,1999) e Tardif (2006).

Neste capítulo, além das concepções relativas ao método, à abordagem e respectivas noções, isto é, os aspectos teóricos da metodologia que desenvolvo a seguir, explico, numa segunda etapa, os movimentos investigativos para apreensão do objeto de estudo, a saber: questionário reflexivo e acompanhamento formativo.

Viver cada dia supõe resolver inúmeras questões. O homem necessita encontrar alimentos, proteger-se, resolver questões concernentes à vida social, questões relativas à busca por realização, para que possa sobreviver. Quando uma hierarquia de necessidades é satisfeita, outra se apresenta. Para que pudesse subsistir necessitou e necessita adaptar a natureza a si, sempre. Como a natureza resiste, o homem tem que se empenhar em conhecê-la e dominá-la, o que determina a sua contradição existencial. Impõe-se, à humanidade, como explicita Vieira Pinto (Cf., 1979, p.421), sua condição existencial: pesquisar a natureza. É desta forma imperativa que a pesquisa é inerente à vida e a invade.

A pesquisa culmina com a produção de conhecimento e os homens se dedicam a conhecer. A acumulação de experiências cognoscíveis é um processo de natureza histórica. A soma das experiências do indivíduo mais as experiências da humanidade se traduzem na herança cultural. Embora seja um processo acumulativo não se reduz a uma somatória. O conhecimento se modifica, podendo mesmo negar o conhecimento anterior, constituindo-se a cultura neste curso evolutivo. Produzem-se, assim, os bens de vida, que são os aparatos que possibilitam a sobrevivência e os bens de pensamento, que são as idéias abstratas, os aspectos subjetivos. Os bens de pensamento sintetizam o produto da transformação do conhecimento, que, segundo o autor, é a finalidade da pesquisa. (Cf., VIEIRA PINTO, 1979, p.421-432).

Uma pesquisa pode ser um conjunto de ações empreendidas com o fito de conhecer algo, uma situação, uma necessidade. Pesquisar é investigar. Investigar, segundo o dicionário Houaiss (2001, p.1644) é “1 seguir pistas, vestígios, 1.1 fazer diligência para descobrir, inquirir, indagar, 1.2 procurar metódica e conscientemente descobrir algo através de exame e observação”. As ciências fazem investigações para produzir conhecimentos que, por sua vez, direcionam ações, análises, releituras. Obviamente não é pretensão conceituar pesquisa, mas, tão somente iniciar a relação entre pesquisa e saber metódico.

A produção do conhecimento científico, contudo, exige um saber metódico. Saber metódico significa que o pesquisador tenha consciência deste conhecer, que o saber tenha uma intencionalidade de transformar a realidade.

O método desenvolveu-se ao longo do tempo. Vieira Pinto (Cf., 1979, p. 100) atentou para o fato de que a historicidade do método está relacionada à historicidade da razão e que a apreensão destes conceitos deve considerar a realidade como um processo. A história do método conta, portanto, a história da ciência. Ciência, método e razão devem ser pensados como produtos reais do homem em sua luta existencial.

Professor Evandro Ghedin, doutor em Filosofia e a professora Maria Amélia Santoro Franco, doutora em Educação, são os autores de *Questões de método na construção da pesquisa em educação*, entre outras obras. Ghedin e Franco (Cf., 2008, p. 23-6) na obra conjunta, também explicaram, ao pensar o método, que a importância na construção de um conhecimento está em levar em conta as relações recíprocas entre sujeito do conhecimento, objeto, método e conceito.

De acordo com os autores, o método tem uma dimensão filosófica e outra operativa. Sob a primeira, que pensa o conhecimento, estão as correntes filosóficas

e científicas. Sob a dimensão operativa, fundada pelas práticas e ações, estão as abordagens. São elas que dão acesso às técnicas.

Ao explicar o planejamento de pesquisa, o professor e doutor, Sérgio de Vasconcelos Luna, em seu livro *Planejamento de pesquisa*, fez algumas ponderações sobre método e explicou a importância da metodologia ser definida num contexto teórico, que estabelece princípios de como conhecer. (Cf., 2007, p.13-14) Cabe ao pesquisador interpretar a realidade a partir de construções epistemológicas assumidas por ele. O autor explica: “Essencialmente, pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno.” (LUNA, 2007, p.15).

A educação é um campo fértil, porém a sensibilidade que a toca reserva ao pesquisador cuidados éticos, capacidade de perceber-se ao reconhecer a alteridade, possibilidades de se dar conta da complexidade e da multirreferencialidade⁴ das inter-relações.

A pesquisa depende, portanto, da urdidura teórico-metodológica. Urdidura no sentido de que se submete a ação de relacionar as variáveis que condicionam o objeto de estudo. Assume-se tal postura por meio da metodologia. A urdidura em sua acepção têxtil significa que por um feixe de fios arranjados no tear paralelamente passam os fios da trama. (HOUAISS, 2001, p. 2810) A escolha metodológica depende do objetivo da pesquisa e da natureza do objeto de estudo. Sendo o objetivo da pesquisa diferente de um escopo com tendências porcentuais

⁴A multirreferencialidade, segundo Poinssac (1998, p.119) é: “[...] um método de análise e de leitura aplicado a situações relacionais.” A multirreferencialidade é um conceito discutido por vários autores, proposto por Ardoino e seus colaboradores. Ela reconhece na realidade a existência de muitas linguagens, que necessitam ser descritas e interpretadas. Não devem ser desconsideradas, porque derivam de diferentes paradigmas. É significativo para os pesquisadores e também para os práticos atentar para a complexidade das práticas sociais. (Cf. BARBOSA, 1998)

sobre uma grande amostra, tal e qual na urdidura, é necessário que o instrumento possibilite aprofundar as questões singulares e complexas das circunstâncias, nascidas das demandas sociais, questões invariavelmente imiscuídas ao objeto de estudo. Assim, reduzir a metodologia tão somente ao instrumento de coleta de dados implica abandonar a *concepção de metodologia reflexiva*, como denominou Franco (Cf., 2003, p.4).

Segundo a autora “(...) a metodologia de pesquisa não é um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador, nem mesmo um caminho engessador da necessária criatividade do pesquisador.” (FRANCO, 2003, p.5). A pesquisa está profundamente comprometida com a metodologia, e esta, por sua vez, com a maneira do pesquisador conceber o mundo e o homem. A autora possui várias publicações e um dos seus interesses de análise é a pedagogia da pesquisa-ação.

1. A Pesquisa-Ação Existencial

Preocupo-me em tentar situar o surgimento das idéias com suas circunstâncias, pois é de singular importância conhecer as motivações, os mentores, o contexto. O conhecimento do desenvolvimento histórico permite ampliar a visão do todo e inferir raciocínios, ou seja, levantar hipóteses.

René Barbier (1985, 1998, 2002) pesquisador francês e Professor Emérito na Universidade de Paris VIII – Saint Denis produziu uma metodologia para dar conta da teoria que elaborou. Sua metodologia caracteriza-se por unir dimensões sociológicas e psicológicas e sua teoria, já mencionada, denomina-se ‘Abordagem Transversal, a escuta sensível em ciências humanas’. Seu trabalho desenvolveu-se a partir da psicologia junguiana, das idéias do filósofo grego Castoriadis, para quem

o mundo humano é o mundo do fazer. Incorporou também idéias de estudiosos orientais.

René Barbier (Cf., 2002, p.24-6) distinguiu dois períodos na pesquisa-ação: um americano, época do surgimento e da consolidação, contido entre os anos antecedentes à Segunda Guerra Mundial e os anos 60 e o período europeu e canadense, após os anos 60 até os dias atuais. No entanto, o autor faz algumas ressalvas, ao destacar as raízes da pesquisa-ação antes do séc. XX. Uma delas diz respeito a Karl Marx, que, através de um questionário, provocava operários fabris a pensarem sobre suas condições de vida. Outro estudo mencionado é o de Frédéric Le Play, sobre orçamentos familiares de operários. O que havia em comum com a pesquisa-ação é que no primeiro, Marx convocava os operários a pensarem em sua situação opressiva, pensava a transformação a partir da autoconsciência. O segundo, por se tratar, segundo Barbier (Cf., 2002, p.26), das noções iniciais de uma sociologia qualitativa.

De qualquer maneira, independentemente destas reflexões, o próprio autor remete o início da pesquisa-ação à ida de Kurt Lewin, da Alemanha, em 1933, para os Estados Unidos, quando teve início a Action-Research e a Dinâmica de Grupo, das quais ele, Lewin, foi o criador. (Cf., BARBIER, 1985, p.37). Barbier (1985, p.38) afirmou: “A Pesquisa-Ação de Lewin pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”.

Ghedin e Franco (Cf., 2008, p.211) em seu livro *Questões de Método*, retomaram a gênese da pesquisa-ação e também explicaram que Kurt Lewin tem sido considerado, no mais das vezes, o precursor desse método de pesquisa. Em 1946 ele desenvolveu um trabalho para o governo americano, no qual objetivou, em função da escassez de carne, numa situação de pós-guerra, mudanças do hábito

alimentar da população. Noutro trabalho, ao aspirar uma mudança, a de intervir na questão da convivência social entre os americanos e os grupos minoritários étnicos.

Segundo Barbier (Cf., 2002, p.28), as pesquisas de Lewin foram consideradas um primeiro tipo de pesquisa-ação por incluírem valores democráticos, por destacarem os conhecimentos científicos, pela ênfase nas questões práticas.

A pesquisa-ação desenvolveu-se, então, seguindo os rastros dos problemas sociais. Foram inventadas na primeira metade do Século XX as *lives stories* e depois retomadas nas décadas de 50 e 60, como *histórias de vida*, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Também nos Estados Unidos surgiu, entre as duas grandes guerras, a *human relations* que traz consigo uma idéia de sujeito de pesquisa ativo, preocupada em estabelecer um comportamento atuante entre os integrantes de uma organização. Também na França ou na Suíça, nos anos 70, foi desenvolvida uma modalidade de história de vida. Na Alemanha ela é mais política e na Inglaterra terá mais características técnicas. (Cf., BARBIER, 2002, p.27)

Barbier (Cf., 1985, p.40) realçou o significado do trabalho de Kurt Lewin: “[...] a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la começa a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer a sua metodologia”. Não obstante, explicou que, por outro lado, Lewin desconsiderou a intervenção de cunho político, revolucionária, a que requer outro nível de mudança: “[...] transformar radicalmente as estruturas sociais e políticas da sociedade de classes.” (BARBIER, 1985 p.40). Comparando Lewin e Marx, exemplificou que a atuação do primeiro, na Harwood Manufacturing Corporation em 1939, tem o objetivo de que as operárias produzam mais, e Marx, ao contrário, não compactua com o que considera exploração e reage, propondo uma pesquisa na qual as vozes dos operários possam ser ouvidas.

Os fatos sociais, portanto, desencadearam os procedimentos teóricos e metodológicos, no dizer de Barbier (1985, p.38): “Esse tipo de pesquisa demonstra nitidamente que a gênese social precede a gênese teórica e metodológica.”. Realço esta conclusão, posto que, por ela retomei o histórico da pesquisa-ação, que surge da observação e do experimento, está em processo e procura conhecer o objeto de estudo no seu lócus.

Tripp (Cf., 2005, p.445), professor da Faculdade de Educação da Universidade de Murdoch, na Austrália, tem trabalhos sobre a prática reflexiva e a pesquisa-ação em programas de educação continuada de professores. Esse autor, ao fazer breve histórico sobre a pesquisa-ação, comentou como a metodologia assumiu diferentes formas para diferentes situações. Citando Deshler e Ewart (1995) referiu-se a seis tipos de pesquisa-ação. O autor definiu a pesquisa-ação educacional como uma maneira de coordenar as ações educativas para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, com o intuito de aprimorar sua forma de ensinar e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Contudo, realçou a idéia de que a pesquisa-ação educacional contém variedades distintas dessa metodologia.

Franco (Cf., 2008b, p.105) também indicou que, sob a denominação de pesquisa-ação, co-existem variadas metodologias de investigação, portanto, a partir destas observações foi necessário refletir sobre qual o tipo de pesquisa-ação apreenderia melhor o meu objeto de estudo, o principiar do professor na carreira.

Na pesquisa-ação não se tem, necessariamente, que formular hipóteses a priori, considerando que o pesquisador reconhece o problema no contexto. Os instrumentos de pesquisa podem ser os mesmos utilizados na pesquisa tradicional ou podem ser criados de acordo com a realidade, de forma a privilegiar a interação.

Em relação à avaliação e à qualidade dos dados, a pesquisa-ação terá uma significativa preocupação com estes, que fundamentam a interpretação da realidade. Na pesquisa-ação, os dados são comunicados ao grupo participante, que, por sua vez, irá fazer uma reflexão a partir de sua percepção da realidade. Esta reflexão visa rever o problema na busca de soluções e a análise de suas reações. Na pesquisa clássica, a estatística possui um papel relevante na análise e interpretação dos dados. Na pesquisa-ação, tal análise e tal interpretação dizem respeito às reflexões feitas pelo e com o grupo, e é uma característica a comunicação dos resultados em linguagem acessível. A reação do grupo também é objeto de discussão e de análise por parte dos componentes.

Contudo, Barbier (Cf., 2002, p. 55) avaliou que tais características ainda não são suficientes para produzir uma real pesquisa-ação. Considerou que, embora existam diferenças importantes em relação ao modelo positivista, o papel do pesquisador, contudo, mantém-se numa postura tradicional na investigação.

A pesquisa-ação está diretamente imbricada com a mudança, busca transformar enquanto conhece. Barbier (2002) elucidou:

Um estado de não mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que, desde então, não a leve em consideração, não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer, o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos e dos grupos. [...] Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições. (BARBIER, 2002, p. 48)

O pesquisador em pesquisa-ação exerce um papel de intermediário no processo de conhecer. Produz as condições de análise, promove a consciência de situações opressoras, organiza temas de debates, sugere ações. Autoriza que participantes expressem a impressão sobre o objeto de discussão. Interpreta, esclarece, evidencia contradições. Seu compromisso é com a melhora das condições sociais. (Cf., BARBIER, 2002, p.56)

Existem pesquisas que, apesar de almejarem a transformação de condições opressivas, seguem as etapas das pesquisas ditas clássicas e mantêm um relacionamento distante com o sujeito de pesquisa. O autor considerou que não é possível comprometer-se com a mudança ao manter uma postura coerente com os preceitos positivistas.

Segundo Triviños (Cf., 2007, p. 36-9), doutor em Filosofia e Letras, pela Universidade de Madri e pós-doutorado na Alemanha, em seu livro *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*, à concepção positivista importavam os fatos observáveis, o que colocava de fora, por exemplo, as causas dos fenômenos assim como, tudo aquilo que está além das características físicas. O conhecimento dos dados era objetivo e os instrumentos de investigação favorecidos eram questionários, escalas de atitudes, a estatística, para manter uma objetividade científica. Em nome da objetividade eliminou-se conhecer as conseqüências das descobertas, o que provocou uma atitude de não envolvimento. Ao se conceber a ciência apartidária, evidenciou-se uma postura de neutralidade científica. Importava demonstrar a verdade, controlar variáveis, resultados generalizáveis. Em nome da manutenção desta concepção, desenvolveu-se o princípio da verificação, limitando a verdade ao que é passível de ser empiricamente verificável, cujas bases se fixavam na lógica e na matemática. Assim, tal postura do investigador positivista é coerente e avalisa a concepção positivista.

Barbier (Cf., 2002, p. 45), criticou a postura do pesquisador experimentalista em psicologia experimental que, apesar de preocupado em provocar mudanças, mantém uma postura incompatível com este objetivo, como por exemplo:

- 1 - observa o explícito criando uma situação onde as variáveis não interfiram;
- 2 - preocupa-se em não estabelecer interação com o sujeito;

3 - não se percebe como igual ao participante;

4 - procura isolar a observação das influências sociais e culturais;

5 - desconsidera as motivações do sujeito e ele próprio sente-se como um profissional isolado das influências externas;

6 - seleciona o que é significativo para a observação;

7 - espera que o sujeito seja dócil e colaborador.

O autor citou algumas pesquisas para demonstrar que muitas vezes a aproximação da metodologia da pesquisa-ação não significa uma real pesquisa-ação. Como as pesquisas de Michelle Lessard Hébert (1991), afirmou o autor, que utilizam o ciclo em espiral da pesquisa-ação e, contudo, mantêm um tradicional seqüenciamento das fases, não rompendo com o distanciamento característico entre pesquisador e sujeito ou com a subordinação do grupo à pesquisa. Não há preocupação com ajudar o grupo. (Cf., BARBIER, 2002, p.38-40)

René Barbier (Cf., 2002, p.61-2) ao retomar a pesquisa-ação, considerou fundamental a dimensão do “si mesmo” entendeu que as Ciências Sociais estão aquém da dimensão filosófica existencial exigida pela pesquisa-ação:

À versão existencial da pesquisa-ação importa:

[...] aplicar faculdades de abordagem da realidade que pertencem aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambigüidade, em relação ao desconhecido, à sensibilidade e à empatia, assim como à congruência em relação ao Conhecimento não-encontrável ou ‘velado’ em última instância, como o é o real (Bernard d’Espagnat). O espírito de criação está no cerne da PA-E, sem saber jamais o que advirá ao final. (BARBIER, 2002, p.68)

A experiência de vinte anos, desde os anos 1970, do autor com a pesquisa-ação, impôs a ele uma percepção diferente das ciências humanas, levando-o a acreditar que estas são “[...] essencialmente, ciências de interações entre sujeito e

objeto de pesquisa” (BARBIER, 2002, p.14). A metodologia da pesquisa-ação obriga o pesquisador a envolver-se, imiscuir-se, implicar-se. Neste envolvimento o pesquisador encontra na pesquisa também a si próprio, seu universo social e afetivo. Tal disposição reveste a investigação de complexidade e imprevisibilidade, o que envolve enfrentar o não conhecido e para isso é necessário criar, inventar no intercurso da pesquisa.

A Abordagem Transversal⁵ é a teoria *psicossociológica* existencial e *multirreferencial* proposta pelo autor para “qualquer situação educativa” (Cf., BARBIER, 1998, p.169). Este caráter educativo da teoria empresta à pesquisa o tom de consenso entre as partes, um comum acordo entre pesquisador e grupo para que todos possam compreender e tentar solucionar uma situação. Desta forma é que os resultados importam ao grupo e são discutidos e repensados num processo avaliativo constante na espiral. O processo divide-se em dois tempos, o primeiro: o diagnóstico, elaborado segundo a escuta sensível do que está sendo vivido. O segundo: é referencial, isto é, recorre aos referenciais teóricos para apreciação de cada situação.

Em 2002, o autor, em entrevista ao jornal Correio Brasiliense, a Nashima Maciel (2002), falou de sua metodologia de análise. Perguntado sobre o que motivou sua mudança da sociologia para as ciências da educação, explicou que foi a complexidade dos grupos com os quais trabalhava que o encaminhou à pesquisa-ação. Nas suas atuações com grupos, trabalhadores sociais, animadores e educadores, percebeu a existência de dimensões existenciais, o que o motivou a elaborar uma abordagem na qual coexistem três dimensões do imaginário: a dimensão pessoal, que diz respeito às pulsões e desejos; a social, produzida pela

⁵ No presente trabalho as noções Abordagem Transversal, Implicação e Escuta Sensível estão contempladas para elucidar os princípios condutores da postura do pesquisador.

sociedade, por sua historicidade; e a dimensão sacral ou poética, que são as representações que vêm do mito.

Barbier (2002b) com sua teoria propôs-se a atender três dimensões do ser humano que a sociologia tradicional, em sua avaliação, não conseguiu contemplar.

Disse o autor em entrevista a Nashima Maciel:

A abordagem transversal trata de uma concepção de imaginário com três dimensões. Uma pessoal, centrada na pulsão do ser humano e seus desejos. Outra social, que se impõe de certa forma a todos os indivíduos e grupos, produzida pela sociedade na sua historicidade. O terceiro imaginário é o sacral, com todas as representações que vêm da origem através do mito. Essa dimensão está ligada ao que chamo de sagrado-radical e que não podemos nomear, que é a profundidade mesma, e que incessantemente suscita o novo. Isso é, para mim, parte da dimensão poética. Esses três imaginários se sobrepõem uns aos outros e resultam em uma complexidade do imaginário na prática do discurso dos indivíduos do grupo. Essa complexidade se chama transversalidade e estrutura a vida do grupo. (BARBIER, 2002b)

O autor, respondendo sobre *A Abordagem Transversal*, deu uma visão geral de sua teoria e enfatizou as dimensões que valoriza. Embora tenha usado o termo dimensão como sinônimo de imaginário está se referindo ao constructo imaginário. As tais dimensões citadas referem-se aos imaginários. O imaginário a que se reporta é um conceito por ele desenvolvido. Em seu artigo *Sobre o imaginário* de 1994, retomou a questão historicamente e procedeu sua análise, demonstrando seu pensamento. A grosso modo o imaginário é constituído por imagens de uma cultura, armazenadas na memória, instituídas pela socialização. As imagens guardam uma tendência ideológica e se tornam a gênese das percepções dos indivíduos. O imaginário é um consenso numa determinada sociedade. Os imaginários jazem como certezas, apesar disto, não são explícitos e por isso comumente não são questionados.

A teoria em questão apresenta a escuta sensível que se constitui de três tipos de escuta sobre um eixo de vigilância. São elas: a escuta científico-clínica “[...] com

sua metodologia própria da pesquisa-ação [...]” (BARBIER, 1998, p.169); a poético-existencial “[...] que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias e do que há de específico num grupo ou num indivíduo [...]” (BARBIER, 1998, p.169) e a espiritual-filosófica “[...] a escuta dos valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo).” (BARBIER, 1998, p.169). Impõe-se, portanto, compreender o que o autor denomina por valores últimos. Explicou Barbier (1998):

[...] aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida. Todos nós temos esses valores, mesmo se nem sempre sabemos reconhecê-los com a lucidez [...]

O grupo, como cada um de nós, precisa da interpelação do ‘outro’ para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior. Não do outro que se arroga ‘grande interpretador’ e que nos diria quem somos em função de referentes totalmente exteriores a nós. Mas do outro como espelho ativo, capaz de entrar em conflito conosco para nos fazer descobrir, na relação humana que não teme o confronto, os valores essenciais ao nosso devir. (BARBIER, 1998, p.169)

Ao falar de implicação Barbier (2002a, p.102) também aludiu sobre os valores últimos:

Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação.

Os valores últimos constituem algo próprio, particular, do indivíduo ou do grupo, que não se pode designar porque é peculiar e íntimo. **Algo que justifica a cada um de nós mesmos a própria vida e, por isso mesmo, fundamental, ainda que possa ser desconhecido.**

O eixo de vigilância apóia-se em três imaginários: pulsional, social e sacral. Cada um deles empresta um caráter único à existência do indivíduo. O pulsional inclui as pulsões, os desejos do indivíduo. O autor utiliza as figuras da mitologia Eros e Tânatos para demonstrar a polarização amor e ódio, atração e repulsão, pulsão de vida e pulsão de morte presentes nas relações sociais para compor a idéia do

imaginário pulsional. Eros favorece os vínculos entre os homens estabelecendo alianças emocionais e Tânetos a pulsão de morte à qual o autor pergunta-se como se estabelece em relação a Eros. (BARBIER, 1998, p. 170). Eros e Tânetos coabitam o imaginário pulsional e representam a capacidade de atividade deliberada ou condicionada da vontade, do desejo, que gera tensão e dualidade.

Sobre o imaginário social-institucional o autor explicou:

[...] produto psíquico coletivo, no âmbito da sociedade, com uma capacidade radical de criar formas, figuras, imagens mais ou menos apoiadas no desenvolvimento da base material, tecnológica e econômica da sociedade [...] O imaginário institucional se impõe de forma duradoura através das instituições e das organizações (familiares, profissionais, sindicais, políticas, de lazer, de cultura, etc.) (BARBIER, 1998, p. 170).

O imaginário social, por meio da rede de relações, com seus múltiplos sistemas de referência (internos e externos), historicamente construídos, ou seja, instituídos, que socializam o indivíduo, também constroem ou instituem, criando e recriando as instituições pelas relações instituintes.

Bumham (1993), ao fazer uma análise do currículo em artigo intitulado *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo*, fundamenta-se nas idéias de Barbier, mas não só nesse autor como também em Cornélius Castoriadis, já referido neste estudo, filósofo no qual Barbier pauta suas idéias. Dessa maneira, considero esclarecedor evidenciar as reflexões da professora Bumham (1993) sobre instituído e instituinte a partir de Castoriadis (1982) que estão no cerne do imaginário social. Disse ela:

Nesta passagem, o autor [Cornélius Castoriadis] de *A Instituição Imaginária da Sociedade* nos apresenta o indivíduo social considerado sob o ponto de vista da sociedade instituída, que pretende a sua própria continuidade, a manutenção do *status quo* e, portanto de indivíduos sociais instituídos a partir da imposição de formas de linguagem, visões de mundo, (ideologias?), modos de manifestação da cultura, formas de construir e lidar com o conhecimento, padrões de desempenho e interação. Contudo, ao

longo de toda sua obra, Castoriadis nos faz ver também o lado instituinte da sociedade que tem como projeto a sua própria transformação, ou melhor, a criação de uma nova sociedade, autônoma. (BUMHAM, 1993, p.10, grifos da autora)

O imaginário sacral é a existencialidade coletiva construída a partir dos fatos da natureza e da morte sobre os quais os homens são expectadores apenas. Nas palavras de Barbier (1998, p. 170):

[...] resultante do impacto de forças e de energia que nos perpassam sem que as possamos controlar (forças telúricas, alterações ecológicas, energias cósmicas, pandemias incontroláveis ou, de modo mais modesto, nossa relação com a morte e com o não-ser). Ele desenvolve um traço essencial de sua identidade: o “homo religiosus”, como tão bem o observou Mircea Eliade em suas brilhantes pesquisas.

O *homo religiosus* para Eliade é a consciência mítica do homem primitivo e pré-moderno. Para o autor existem duas maneiras de ser-no-mundo, duas formas existenciais: a existência profana e a sagrada. Segundo Possebbon (2007), em trabalho apresentado no I Simpósio Internacional de Ciências das Religiões, ao refletir sobre a estrutura social de castas da antiga Índia explicou:

Segundo Mircea Eliade, há dois modos de ser no mundo: um profano e outro religioso. O modo religioso é o que dominou os povos da Antigüidade e, ainda hoje, sobrevive entre certos grupos indígenas isolados, entre algumas tribos africanas, entre os aborígenes australianos e entre algumas comunidades místicas. Por razões diversas, os povos vieram percorrendo o caminho da dessacralização, ou seja, sua visão de mundo mais e mais se tornou profana [...]

O *homo religiosus* é aquele que vive de maneira plena a experiência do sagrado, ou seja, estando predisposto para tal, ele percebe as manifestações na natureza, que se lhe apresentam como diferente, terrível, assustadora e superior à experiência do cotidiano. Essas manifestações, a hierofania no dizer de Eliade, lhe dão a certeza da força e do poder de sua própria existência, integrando-o no mundo do real, por oposição ao não-real ou pseudo-real. Assim, esse ser “primitivo” vive integralmente o sagrado, com a mente e com o corpo. Ao que parece, ele não questionava a existência do sagrado, nos termos modernos. (POSSEBON, 2007)

A predisposição para tal vivência determina o surgimento dos mitos e, em consequência deles, os ritos. A autoridade advém dos seres sobrenaturais. Os rituais mantidos pelo povo ou autoridades, imprimem comportamentos e valores

virtuosos coletivos. O imaginário sacral vai sendo construído e o *homo religiosus* será sua herança impressa na memória humana para situações inexplicáveis.

Retomando a Abordagem Transversal, cada imaginário tem sua transversalidade. A transversalidade, segundo Barbier (1998), constitui-se de uma rede simbólica do indivíduo na qual coexistem significações, referências, valores, mitos e símbolos que são tanto internos quanto externos, que imprimem sentido aos atos de vida diária e por meio da qual cada um assume suas opções existenciais. Nas palavras de Barbier (1998, p.171, grifo do autor): “Cada tipo de imaginário engendra sua própria *transversalidade*, isto é, sua rede simbólica específica dotada, em relação, de um componente estrutural-funcional ao lado de seu componente imaginário [...]” Ou seja, o imaginário pulsional produz a transversalidade fantasmática (dialética Eros e Tânatos); o imaginário social gera a transversalidade institucional (instituído, instituinte, institucionalização) e o imaginário sacral dá existência a transversalidade noética (modo apolíneo, modo dionísico).

A transversalidade fantasmática “... expressa o conjunto dos fantasmas de um indivíduo ou de um grupo, de acordo com uma lógica em que aparece a conjunção conflituosa de Eros e Tânatos. (BARBIER, 1998, p.171). Fantasmas significam as fantasias, os sentimentos construídos em torno da dualidade representada com Eros e Tânatos na concepção do mundo, da sociedade, dos fatos, das religiões, das idealizações, enfim da existência que geram pulsões e desejos opostos, ambíguos nos grupos ou indivíduos.

A transversalidade institucional “[...] rede simbólica socialmente reconhecida, que é provocada pelo imaginário social, de acordo com uma lógica dialética de instituinte, de instituído e de institucionalização.” (BARBIER, 1998, p.172) É a rede simbólica construída a partir do imaginário social com seus estereótipos, utopias,

mitos, ritos, símbolos, representações que por tendência de preservação se impõe, mas no movimento incessante e contraditório também se transforma emprestando novos sentidos.

A transversalidade noética “... que afirma simbolicamente o jogo do imaginário sacral em face do ser-no-mundo, principalmente de acordo com dois modos de ser: o modo apolíneo (serenidade, sabedoria) e o modo dionisíaco (transe místico e orgíaco).” (BARBIER, 1998, p.172) Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.2023) o significado de noética é: “[...] parte da lógica que estuda as leis fundamentais do pensamento...” O próprio autor, em nota de rodapé explicou:

‘Noética’, do grego noetikós, que se refere ao pensamento [...] A noese é o ato pelo qual se pensa, o Noema sendo aquilo que se pensa. O termo remete, pois, à definição de ‘pensamento’ [...] (BARBIER, 1998, p. 172).

Barbier (1998) deu continuidade à nota explicando que se trata de pensamento e no seu entendimento de “pensamento do fundo”, usando esta expressão e explicando que se trata de expressão de Martin Heidegger (1983) no “princípio de razão”. Considerou, ainda que, é neste sentido também que Krisnamurti fala em “despertar da inteligência”. Além desses autores, comentou também o uso do termo noético por Brosse (1984) com o mesmo sentido.

Pode-se depreender que o modo de pensamento ao qual o autor se refere quando lança a idéia das figuras mitológicas, Apolo e Dionísio, significa modos de pensar antagônicos. Ceia (2005) em seu *E-Dicionário de Termos Literários* explicou sobre as expressões apolíneo e dionisíaco que são termos de uma oposição central, que toma como referência as divindades superiores da Antiguidade grega: Apolo e Dionísio. Desses dois deuses fundamentais, Dionísio era o que apagava o pecado; por outro lado, Apolo, era aquele que libertava o homem do corpo, pois o corpo era visto como um túmulo. Nietzsche, segundo o autor, em *A Origem da Tragédia* (1872)

utiliza essa relação de dualidade, sempre antagônica, porém de um antagonismo dialético, destacando que a transcendência dionisíaca do êxtase foi tão necessária como o melífluo culto apolíneo. Esses dois deuses foram determinantes na cultura grega já que encarnavam as incontáveis contradições da vida, como a noite e o dia, a água e a terra, o claro e o escuro, o ar e o fogo.

Portanto, pode-se concluir que Barbier (1998) tenta expressar esta dualidade dialética dos contrários no modo de pensar da transversalidade noética. Nota-se, contudo, que a constituição das transversalidades e imaginários se sobrepõe e são admitidas num processo dialético.

Buscando compreender toda a extensão da transversalidade noética encontra-se a palestra de Krishnamurti (1935), na qual este estudioso oriental explicitou sua compreensão sobre o despertar da inteligência. Na palestra *O que é acção correcta?* de 1935, proferida em Nova York, Krishnamurti (1935) propõe a inteligência como solução para os problemas humanos. No entanto, é preciso *despertá-la*, (termo usado pelo próprio autor). Para isso é preciso ter um olhar crítico sobre os grupos aos quais se adere, aos sistemas que se assume e sobre si próprio, questionando as próprias idiossincrasias e fantasias. Recomendou que não se busque por uma definição de inteligência, porque quando descobrimos quais são as incoerências, as confusões, os disparates dos pensamentos e libertamos a mente por meio da consciência constante, a mente não estará mais submetida à memória, às tradições, aos padrões, e então seremos capazes de saber o que é a inteligência.

Quando se é capaz de descobrir as limitações impostas pelo meio no qual se está submerso e de distinguir, compreender, formar juízo sobre os aspectos que estão

encobertos, herdados ou adquiridos, tidos como inquestionáveis, surge a possibilidade de pensar de forma autônoma. Nas palavras do autor:

A maior parte das mentes deseja copiar, imitar, seguir, porque não podem pensar por eles próprios ou então o conflito é tão intenso que preferem fugir através de sistemas, definições, explicações [...] (KRISHNAMURTI, 1935).

O autor considera dois tipos de polarização no pensar dos indivíduos e dos grupos. Alguns estão mais preocupados com os aspectos exteriores ao homem, isto é, com o meio no qual se vive, acreditam que controlando o meio é possível controlar as ambições, a visão, os desejos e os indivíduos, que não se opõem à sociedade. Outros valorizam os aspectos internos, isto é, os espirituais. Deixam a vida a cargo da autoridade espiritual, de um sistema religioso, de grandes líderes, de sistemas filosóficos para que eventualmente se conquiste as circunstâncias, o meio.

Krishnamurti (1935) fez a seguinte reflexão:

[...] à medida que o tempo passa, estamos simplesmente a acumular conhecimento de teorias, a aumentar divisões amargas, a criar movimentos em massa para experiências contraditórias, e neste conflito em que estamos imersos, a inteligência, que é a verdadeira expressão e o verdadeiro modo de vida, é completamente esquecida. (KRISHNAMURTI, 1935)

E pergunta ao público de sua palestra:

Qual deveria ser a nossa acção? Qual deveria ser a nossa atitude, o nosso pensamento? Vamos esperar pelo aperfeiçoamento do meio através da revolução, através das mudanças económicas, através da convulsão política? (KRISHNAMURTI, 1935)

Barbier (1998) remete ao *despertar da inteligência* de Krishnamurti (1935) como forma de pensamento que elucida a transversalidade noética, isto é, consciente, em conflito constante com o meio passado e presente e por isso mesmo aquela que consegue identificar claramente a ação correta, segundo Krishnamurti (1935).

Esses entendimentos sobre as transversalidades indicam as possibilidades interpretativas da teoria psicossocial. O autor considerou que a pesquisa-ação é a metodologia que permite abordar seu objeto de estudo, o grupo, de maneira *implicada*.

1.1 Implicação

Em 1977, ao definir *implicação*, Barbier (2002) afirmou que o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar e libidinal, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado desta síntese possa ser parte do conhecimento produzido.

Justificou Barbier, em estudo publicado em 2002:

Creio que a posição social de cada um, na divisão social do trabalho, desempenha um papel muito importante no modo pelo qual as pessoas se envolvem numa atividade de conhecimento. (BARBIER, 2002, p.101)

À noção inicial de implicação, agregou dois aspectos: filosofia de vida e sistema de valores, ou seja, o pesquisador implicado trabalha com sua visão de mundo e suas crenças pessoais, não sendo um ator isento de contaminações. Trabalha com as realidades alheias, do outro, inter-relacionadas com as suas.

Na pesquisa-ação existencial, o pesquisador está envolvido coletivamente: “Não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (Cf., BARBIER, 2002, p. 70). Por participação coletiva, o autor entende que não há como compreender o mundo afetivo sem estar junto, sem fazer parte, sem ser constituinte neste processo de conhecimento, sem ser *actante* na expressão do autor. Actante explica bem o que o autor quer elucidar. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 72) actante significa: “1. agente da ação indicada pelo verbo” na segunda acepção, de acordo com o que afirmou o lingüista francês, Lucien Tesnière, são os participantes do processo verbal.

Barbier (2002) salientou a importância em reconhecer os desejos, as intenções, as estratégias, as possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo. O sujeito, para o autor, pode ser um indivíduo ou grupo, e o pesquisador, também pode ser um grupo pesquisador. O termo *coletivo* significa junto com o outro. O pesquisador implicado reconhece seu lugar na organização social, os interesses que orbitam ao seu redor. A sua implicação implica o outro.

1.2 Escuta sensível

Barbier (1985, 1998, 2002) desenvolveu a noção de escuta sensível que dá pistas da relação sujeito-pesquisador nesta visão teórica. A teoria psicossociológica existencial e multirreferencial, proposta pelo autor para qualquer situação educativa, sugere três tipos de escuta: a *científico-clínica*: com a metodologia da pesquisa-ação; a *poético-existencial*: que conta com o imprevisível, concernente com as ações das minorias e das especificidades individuais e a *espiritual-filosófica*: que considera os valores mais profundos, isto é, aquilo que dá sentido à vida, no qual mais se investe aquilo que é íntimo, que é de cada um. (Cf., BARBIER, 1998, p.169).

A opção de escuta sensível, que é feita aqui para o estudo da gênese da entrada na carreira, é a escuta científico-clínica que, como explicitada acima, é a metodologia da pesquisa-ação. Metodologia de pesquisa que por privilegiar a transformação de situações opressoras, por ter sua gênese nas questões sociais e por manter uma relação de envolvimento com o sujeito de pesquisa, permite inscrever o acompanhamento formativo sob seus princípios.

Da mesma forma que o indivíduo, o grupo, para se conhecer, precisa da interpretação do outro, não do *grande decifrador*⁶ ou inexorável decodificador, aquele que trabalha com as aparências, mas do *espelho-ativo*, isto é, aquele que reflete e também se envolve, que não tem medo do conflito para juntos se desvendarem. O outro é o pesquisador, *hermeneuta da existência*, o intérprete da vida, cujo projeto é fazer com que o grupo atinja a *autonomia elucidada*, a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos. (Cf., BARBIER, 1998, p.169). O autor critica a atuação distante e interpretativa que permite a alguém que não está junto arvorar-se a dono da verdade.

A escuta sensível, além das três escutas, realiza-se também através de um *eixo de vigilância*, sustentado nos três tipos de imaginários comentados: o *pessoal-pulsional* que remete às questões das pulsões, remete às forças que impelem o indivíduo a buscar a satisfação de seus desejos; o *social-institucional* que trata das significações imaginárias sociais advindas das importantes transformações que se impõem pelas instituições e organizações; e o *sacral* que chega por forças incontroláveis: telúricas, ecológicas, cósmicas, pandemias e com a morte e o não-ser. O ser humano, para se defender das forças da natureza, às quais fica exposto, assume uma dimensão religiosa. A dimensão religiosa é considerada pelo autor como característica determinante da identidade do ser humano. O homem desenvolve o imaginário sacral ao se sentir impotente para controlar as forças imprevisíveis da natureza. Cada um dos três imaginários cria a sua transversalidade, ou seja, sua rede simbólica.

⁶ As expressões: *grande decifrador*; *espelho ativo*; *hermeneuta da existência*, *autonomia elucidada* e *eixo de vigilância* são vocábulos utilizados pelo autor e transcritos *ipsis litteris* com o objetivo de manter o sentido original.

Segundo Barbier (Cf., 2002, p. 93-100), a noção de escuta sensível tem a ver com escutar/ver da abordagem rogeriana⁷ (Cf., ROGERS, 1961, p.255-7) e com a atitude meditativa, no sentido oriental do termo. Apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de idéias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (1985, 1998, 2002) significa compreender a *existencialidade* interna. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes, sem se amalgamar. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores, porém, durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem:

A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está 'presente', quer dizer, consistente. Ele pode não aceitar trabalhar com um grupo, se algumas condições se chocarem com seu núcleo central de valores, sua filosofia de vida. (BARBIER, 2002, p.94)

Esforça-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente, complexo, livre e criativo.

Propõe que haja um "terceiro escutador" na relação, acompanhando o processo, porém, isso fica a critério do grupo e do pesquisador.

Não interpreta, não julga, procura compreender por empatia. Neste sentido, o autor considera a pesquisa-ação mais uma arte do que ciência. Ouvir é um momento

⁷ O autor refere-se a Carl Rogers psicólogo americano que idealizou uma psicoterapia centrada na pessoa e descreveu algumas condições para que ocorresse aprendizagem em psicoterapia: desejo de aprender, congruência, aceitação, empatia, aprendizagem em terapia. Os conceitos de empatia e aceitação são equivalentes nas duas abordagens.

silencioso, que pretende estabelecer uma relação de confiança, que, por sua vez prepara uma ambiência para interpretação. Sobre esse aspecto Barbier (2002) explicitou: “[...] proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência”, e fazendo uso da expressão de Jacques Ardoino, afirmou: “[...] para atribuir um sentido [...]” (BARBIER, 2002, p.97). Ao interpretar, o pesquisador sugere um significado à fala do grupo. Significado impregnado da sua própria subjetividade, segundo suas vivências. O grupo deve avaliá-la, pois é dele a prerrogativa da interpretação.

A partir da escuta, o *pesquisador coletivo*⁸ (pesquisador ou um grupo de pesquisadores) referencia o outro, *grupo alvo* (sujeito ou comunidade) em sua totalidade, considera-o e o acolhe, percebendo-o com um corpo, olhando-o, estabelecendo um contato próximo, diferente do que preconiza a psicanálise.

A idéia do autor repousa sobre a consciência do que se está fazendo, sobre a intencionalidade da pesquisa, de estar voltado, concentrado nesta escuta. O escutador prepara-se para ouvir com uma *atitude radical*⁹, neste momento suspende as próprias representações. O autor faz uso de Krishnamurti e Jung para explicar a proposta de meditação e descreveu o estado meditativo:

[...] estado de hiperobservação, de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escutação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento. (BARBIER, 2002, p.100)

Concluiu Barbier (Cf., BARBIER,1998, p.172): “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”.

⁸ Pesquisador coletivo e grupo alvo são nomeações do autor

⁹ A atitude é drástica, é profunda, é intensa, é essencial na escuta sensível.

A pesquisa-ação existencial pode ser um caminho para mudanças. As suas premissas pensam uma ação consciente e transformadora das condições de opressão, que tem um tempo e uma complexidade a serem considerados, e exigem uma profunda implicação entre pesquisador e sujeito. Talvez seja uma escolha privilegiada para a educação, pois parte da prática docente, através dos próprios docentes, em direção à práxis.

O idealizador da pesquisa-ação existencial reconheceu que há momentos em que não há o conhecido no qual se apoiar, há uma esfera da existência onde não se tem o antecedente e analisou:

Entramos no sentimento quando temos a certeza de que não podemos entender o mundo do ser vivo, em especial o mundo de sua afetividade, a partir do 'já-conhecido'. O real é aquilo que incessantemente nos impõe situações que jamais havíamos visto. (BARBIER, 1998, p. 180)

René Barbier (1985, 1998, 2002), com sua concepção de pesquisa-ação, procura atender tal complexidade no desenvolvimento de seus procedimentos. São os princípios desta proposta de pesquisa que, em minha opinião a transformam numa idéia cara à educação.

Ghedin e Franco (Cf., 2008, p. 219-20) concebem, fazendo uso de Franco (2003) que: “o objetivo da Pedagogia como ciência da educação será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis” e, para sua realização, indicam uma metodologia que tenha como traço distintivo a possibilidade de formar e emancipar.

Este texto pretendeu fundamentar teoricamente a metodologia da pesquisa-ação e a postura coerente com seus princípios, assumida nos dois momentos perscrutadores da pesquisa: o *questionário reflexivo* e o *acompanhamento formativo* da professora iniciante.

2. Movimentos investigativos

A investigação caracterizou-se por dois momentos diferentes. Inicialmente, pensei construir um questionário. Esse instrumento consegue informação a partir de um grupo representativo da população em estudo, num reduzido espaço de tempo, porém, a falta de interação com os participantes empobreceria os dados e tenderia a fixar uma visão estreita da realidade. Mais tarde chamei-o de *questionário reflexivo*, por razões que serão expostas no desenvolvimento do primeiro movimento investigativo.

O segundo movimento investigativo aconteceu durante a constituição do questionário e adveio como consequência do questionário. Tratou-se do acompanhamento de uma jovem professora. Tal acompanhamento deu-se em atendimento à solicitação de orientação no período de sua iniciação profissional. O meu intuito foi aprofundar-me nas especificidades de caso da socialização no primeiro ano da docência. À orientação me refiro por *acompanhamento formativo*.

Iniciei o processo com a idéia do questionário que proporcionou o acompanhamento da professora. Estes dois momentos, apesar de distintos, se retroalimentaram e passaram a coexistir, um fundamentando o outro. Resultante do processo de constituição do instrumento de investigação, a relação de acompanhamento subsidiou a análise do questionário, *ressignificando* as declarações dos professores.

Aos momentos investigativos associei a possibilidade de transformação, apreendendo um e outro como momentos educativos. Assumi os princípios da *Pesquisa-ação existencial*, por entender que me utilizei da noção de compromisso sugerido por esta metodologia; pela análise da socialização do professor iniciante que privilegiou as dimensões desta teoria; pela utilização da técnica da escuta

sensível no *acompanhamento formativo*; pelo registro do *acompanhamento formativo* como investigação.

A seguir, a descrição dos movimentos investigativos já citados, organizados por motivos didáticos em dois momentos: o primeiro movimento investigativo, ou seja, o *questionário reflexivo* e o *acompanhamento formativo*, segundo movimento.

2.1 Primeiro movimento investigativo: *questionário reflexivo*.

Tratei de confirmar as hipóteses concernentes aos sentimentos, às dificuldades encontradas e às formas de superação que os professores na Baixada Santista tenham utilizado para sobreviver na carreira. Foi possível caracterizar o professor iniciante na região e proceder a uma estimativa generalizável de alguns aspectos do começo profissional na docência.

2.1.1 Por que um *questionário reflexivo*?

As razões que definiram a elaboração do *questionário reflexivo* foram:

- 1- desencadear um processo formativo e reflexivo no sujeito;
- 2- funcionar como espaço de reflexão da prática;
- 3- não criar bloqueios e respostas burocráticas;
- 4- aproximar as questões das problemáticas vividas.

Isso requisitou do pesquisador uma aproximação dos problemas da prática.

2.1.2 A construção do *questionário reflexivo*.

Para a construção desse questionário foram seguidas as seguintes etapas:

- 1 - Conhecimento teórico da questão do início de carreira ajudou a definir um conceito de professor iniciante e suscitou questões tais como o tempo de serviço e o tipo de instituição em que, amiúde, encontra-se o professor iniciante.

2 - Por meio de encontros formativos buscou-se o depoimento de duas professoras iniciantes.

3 - A análise dos depoimentos indicou os problemas vivenciados, a linguagem com que se expressavam. Esses depoimentos transformaram-se em textos escritos e constituíram o conteúdo do questionário.

4 - Frases contidas nos depoimentos foram selecionadas para compor as questões do questionário.

5 - Optou-se por um questionário composto por 22 afirmações em formato baseado na escala de Thurstone¹⁰.

6 - Na construção deu-se especial atenção para: não criar dubiedades que dificultassem as conclusões ou induzissem os sujeitos ao erro; aproximar as questões o máximo possível da realidade vivida; estimular provocações nos professores que remetessem à reflexão.

7 - Os questionários além das opções concordo ou não concordo, reservaram um espaço para um comentário opcional do professor.

2.1.3 Aplicação dos *questionários reflexivos*

Os questionários foram aplicados em diferentes tentativas:

1 - Por indicação dos colegas: foi distribuído entre os participantes do grupo de pesquisa e outros colegas do Mestrado, que os levaram aos colegas de profissão.

¹⁰ Trata-se de escala de intervalo, seu uso está associado a investigações sobre atitudes, opiniões, sentimentos. De forma geral essa escala apresenta aos sujeitos certo número de afirmações às quais devem responder selecionando uma opção do tipo “verdadeiro” ou “falso”, ou seja, “concordo” ou “discordo”. Elabora-se uma lista de afirmações sobre o objeto de pesquisa em questão. Tais afirmações serão avaliadas por um grupo, “juízes” e classificadas como mais ou menos favoráveis. Serão selecionadas algumas afirmações e as outras serão descartadas. (OLIVEIRA, 2001)

2 - Diretamente na instituição: em visita a duas universidades, buscando os alunos/professores nos cursos de pedagogia, foi onde se encontrou o maior número de professores com até três anos de tempo de serviço. Nas duas universidades, os coordenadores de curso optaram por entregar os questionários aos professores da graduação, que os aplicaram. Numa delas, a professora do curso de pedagogia elaborou uma lista com os nomes e endereços eletrônicos daqueles que se interessaram e a entregou à pesquisadora, para contato virtual.

3 - Por email: Neste caso, o participante recebeu email/convite em formato de carta para confirmar sua participação. Em caso afirmativo, poderia responder, virtualmente, no próprio questionário enviado em anexo, onde constava orientação de procedimento e remetê-lo-ia de volta por email, ou, pelo correio tradicional. Todos aqueles que participaram na opção via email decidiram-se pelo contato virtual. O email/convite foi enviado duas vezes. Foram enviados 25 emails e 13 foram respondidos. Cinco professores se dispuseram, responderam o email, porém não enviaram o questionário de volta. Nesse caso, foi enviado novo email pedindo confirmação do recebimento do email com o questionário, mas não obtive resposta. Sete professores não responderam o email convite.

A aplicação do questionário passou por três fases:

1 - O modelo foi levado ao grupo de pesquisa, (ao qual me referi na Introdução deste trabalho), para ser sabatinado. O grupo de pesquisa compunha-se na ocasião de alunos e ex-alunos do programa de Mestrado em Educação da Unisantos¹¹. Nem todos eram professores de formação, mas em comum tinham o fato de estarem exercendo a função de professores, além do interesse pela educação.

¹¹ Universidade Católica de Santos.

Constatou-se, então, que o instrumento deveria ser bem menor do que o modelo pensado em primeira instância, pois as pessoas resistem a questionários longos. Não deveria conter frases negativas que confundem o sujeito. Foram detectadas afirmações ambíguas que tiveram de ser eliminadas ou substituídas. Em cada questão o sujeito deveria assinalar a concordância ou não em relação ao item e também optaria por comentar a afirmação num espaço contíguo à questão, se assim o desejasse.

2 - Para avaliar o instrumento foi feito um pré-teste com duas professoras.

3 - Selecionar os professores para participar da pesquisa exigiu um estudo em torno da definição do professor principiante.

2.1.4 Quem é o professor iniciante?

Veenman (Cf., 1984, p. 143-4), pesquisador holandês, em seu trabalho *Perceived Problems of Beginning Teachers*, pesquisou a entrada na carreira e comentou a designação *choque da realidade*. Trata-se do momento no qual o professor assume sua sala de aula e tem que enfrentar os desafios e as surpresas que a realidade impõe. Considerou inapropriada a expressão, pois, explicou que a palavra choque remete ao abalo e à volta ao estado imediatamente anterior ao choque. Porém, esse momento da carreira não é um impacto e o retorno ao momento anterior. Ao contrário. Depois do efeito inicial, o professor tem de encontrar formas de seguir em seu trajeto superando outras dificuldades. Esse é um processo complexo e contínuo. Por isso, me refiro ao período por *imersão no novo*. As pesquisas do autor definiram o professor iniciante com até três anos de carreira.

Na busca por conhecer a vida profissional dos professores, encontrou-se Michäel Huberman, professor em Genève, que teve importante influência com seu

livro “La vie de enseignants” de 1989. O autor investigou o ciclo de vida profissional dos professores. Descrevendo-a em sete fases. O contato com seu trabalho, deu-se através do livro organizado por Nóvoa, *Vidas de Professores* (1992).

Para Huberman (1992) a entrada na carreira acontece já na escolha vocacional e segue até os dois ou três primeiros anos de sua atuação. O autor preocupou-se em explicitar que as fases compõem um processo e não são vividas da mesma maneira pelos professores. Apesar disso, organizou as etapas profissionais em número de anos e numa seqüência fixa, pré-estabelecida. Huberman (Cf.1992, p.39) entendeu que, ao entrar na carreira, em geral, os professores passam por um período comum aos que se iniciam, isto é, deparam-se com uma situação real. Situação que, na maior parte das vezes, havia sido apenas imaginada pelo professor e, por isso mesmo idealizada. Ela pode ser vivida como mais ou menos difícil, dependendo de vários fatores contextuais e da própria personalidade do professor. Nessa fase dois momentos sobrepõem-se: um de *sobrevivência* e outro de *descoberta*. No primeiro, o autor descreve as dificuldades diante da realidade e os sentimentos delas decorrentes. No momento seguinte, da *descoberta*, distinguem-se os sentimentos entusiásticos, que são decorrentes da assunção de uma responsabilidade almejada, da conseqüente independência, dos sentimentos de pertença a um grupo, seu grupo profissional, da convivência com seus alunos. Tais momentos se altercam e, os sentimentos suscitados pela *descoberta* ajudam o professor a buscar formas de superação para os problemas. Alguns professores poderão viver um dos dois aspectos com mais intensidade do que outros. Nesta fase, dependendo da instituição, o professor poderá explorar ou não diferentes possibilidades profissionais.

Carlos Marcelo Garcia (1997, 1999) foi outro autor que pesquisou as características da profissão e as fases do processo de formação e desenvolvimento profissional. Em seu livro *Formação de Professores* (1999) considerou as etapas: pré-formação, iniciação e formação permanente. No capítulo três, dedicou-se ao início da carreira, cujas investigações começaram em 1988.

Explica o autor sobre o período de entrada na carreira:

Neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional. (MARCELO GARCIA, 1999, p.113).

Transparece uma preocupação do autor em não fixar o tempo do começo num modelo pré-estabelecido. Compreende que se trata de um processo e guarda aspectos pessoais, portanto, diferenciados, que devem ser observados.

O autor destacou também que, a cada mudança na vida profissional, isto é, alunado com idade diferente, disciplinas diversas, instituições ou regiões distintas, é provável que o professor esteja, a cada vez, começando de novo e enfrente novamente os mesmos desafios à sua socialização.

Essa disposição cognoscitiva para pensar o início profissional aduz as várias circunstâncias de mudança no exercício docente ao tempo de serviço, que deixa de ser a categoria única de conceituação desta fase.

Poder-se-ia, então, indagar qual a importância disso? Provavelmente, reiterar que se trata de um processo de socialização que pode compor o tempo de uma vida profissional e, também a hipótese de que, se esse começar for acompanhado e orientado, o professor poderá preparar-se com maior consciência para cada recomeço, o que aumentará as chances de um enfrentamento saudável das dificuldades e da construção de uma carreira de realização profissional e pessoal.

Também, Tardif (2006) baseando-se em Lortie (1975), Gold (1996) Zeichner & Gore (1990) organizou o início da carreira em duas fases: uma de exploração e a outra de estabilização.

A primeira, de um a três anos, caracteriza-se por: escolha provisória da profissão, estabelecimento de uma aprendizagem por meio de ensaio e erro, necessidade social de pertença ao grupo profissional; exercício de papéis diferentes. Pode ser vivida como fase boa ou não, a instituição pode exercer uma limitação sobre o professor.

A segunda fase, de três a sete anos, é a época da estabilização e da consolidação, o professor está disposto a investir na profissão e conta com o reconhecimento do seu grupo, é mais confiante em si mesmo, e os outros membros do grupo também confiam nele, pois, tem mais domínio do trabalho como: gestão de classe, planejamento, melhor entendimento dos programas, maior equilíbrio profissional. (Cf., TARDIF, 2006, p. 84-5)

Resumindo os três primeiros, Veenman (1984), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1997,1999) consideraram este início até o terceiro ano de vivência profissional e Tardif (2006) até o sétimo ano.

Nesse trabalho¹², com o objetivo de fazer um pré-diagnóstico, foi acolhida a opção de não limitar em número de anos, porque o professor com mais tempo de serviço, pode falar de sua memória deste período. Ao falar da sua memória do período tenderá a apresentar os aspectos mais importantes fixados. Alusivo a este aspecto, destacou Marcelo Garcia, (1997, p.63), como mencionado acima e o reitero, o fato de que as características desse período podem ser vividas pelo

¹² Esta pesquisa concorda com a posição de Carlos Marcelo Garcia (1999), contrapondo-se ao posicionamento menos flexível de Huberman (1992) quanto às etapas dos ciclos profissionais.

professor não só na fase inicial da profissão, mas também quando mudam de nível de ensino, de edifício, ou de cidade. De qualquer forma têm-se sujeitos com até, no máximo, sete anos na profissão, portanto de acordo com o estabelecido por Tardif (2006).

2.1.5 Onde se encontra o professor principiante?

O próximo passo foi decidir onde procurar os professores. Coexistem, na região, duas redes de ensino: estadual, municipal e as escolas privadas. Verifiquei como os professores entram nas escolas estaduais¹³, nas municipais¹⁴ e nas privadas¹⁵.

Mediante esses critérios foram selecionados vinte e dois professores da rede estadual, sendo: com até um ano na carreira, dois professores; de um a três anos, dez professores e com mais de quatro até sete anos, dez professores.

Da rede municipal participaram dezenove professores, distribuídos da seguinte forma: com até um ano de docência três professores; de um até três anos dez professores e de quatro até sete anos, seis professores.

¹³Os professores entram na rede estadual através de concursos públicos. O concurso é feito para toda a região da Baixada Santista. A classificação inclui, além da nota na prova de conhecimentos, outros critérios, por exemplo, tempo de serviço. Os mais novos na carreira darão aulas nos lugares onde houver vaga na região da Baixada Santista, que compreende nove municípios. Conforme prescreve o artigo 45, incisos I, II, III e IV, da Lei Complementar n.º 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério, a atribuição de classes ou aulas observa a seguinte ordem de preferência: primeiro a situação funcional, a seguir a habilitação, em terceiro o tempo de serviço e finalmente os títulos. Estes são os critérios legais para atribuição de classe. Também contratados pela Lei 500/1974 em caráter temporário.

¹⁴ Os professores municipais também entram por concurso público e o tempo no serviço, também é condição para a escolha de classe. Existe a contratação de caráter emergencial pela Lei 650/90.

¹⁵Os professores contratados na rede privada, em geral, começam a trabalhar nas escolas durante a graduação, embora existam instituições privadas, como por exemplo, o Sistema S (SESI e SENAI, SESC e SENAC, SEST e SENAT) que fazem concursos para admissão e apenas admitam professores formados.

Os professores que se iniciaram nas escolas privadas perfizeram um total de trinta e quatro: nove estão no primeiro ano de docência; vinte e quatro têm de um até três anos e apenas um com sete anos.

Uma questão que pude perceber ao selecionar os sujeitos é a de que o tempo no serviço determina o tipo de instituição do professor iniciante. Deve-se reconhecer que, embora seja fundamental colaborar com a rede estadual de ensino, ao limitar os sujeitos de pesquisa a esta condição, não se teria um número razoável de recém-formados, ou ter-se-ia que procurá-los fora da Ilha de São Vicente, o que dificultaria a pesquisa em razão do tempo disponível. Com efeito, pouco mais da metade dos participantes são professores nas escolas privadas. Ao considerar apenas os professores com um ano na carreira, 70% estão nas escolas particulares. É provável que isso aconteça, porque parte das escolas privadas absorvem a demanda sem concurso, com salários baixos, a maioria ainda estudante de graduação. Esta foi a porta principal de entrada na carreira. Mizukami (2003, p.72) indicou essa mesma ocorrência, alguns professores começam na carreira antes da conclusão da formação inicial.

2.1.6 Análise dos dados do *questionário reflexivo*

Análise dos resultados do questionário não se pautou pelo procedimento usual da Escala de Thurstone, que privilegiaria cálculos matemáticos de estatística. Este não é o objetivo deste trabalho. A análise é crítico-interpretativa das condições de socialização do professor iniciante. Para tal análise tomei por base um conceito desenvolvido por Monteiro (2006) a otobiografia. Nas palavras do autor: “Entendendo otobiografia como escuta das vivências, neste caso, as vivências da formação.” (Cf., MONTEIRO, 2006, p. 94). Foi possível tal transposição do conceito para “ouvir” os comentários docentes nos *questionários reflexivos*, dado que na

otobiografia a pesquisa hermenêutica interpreta a motivação das vivências como pontuou Monteiro (2006, p. 94), através da “[...] leitura dos trabalhos de conclusão de curso das professoras-em-formação, denominados por dossiê” (Monteiro, 2006, p.99)

Segundo Franco (2008a, p.88), por meio de interpretação e análise crítica, pode-se compreender que “... ao pesquisador serão necessários um pensamento essencialmente dialético, um olhar fenomenológico e um fazer crítico-dialético”.

Por pensamento dialético entende a autora um pensamento que presume uma realidade proveniente de um contexto histórico e social, em evolução, cujas circunstâncias esclarecem e determinam outras circunstâncias. O que se percebe imediatamente faz parte de um todo em movimento incessante e contraditório, produzido por fenômenos submetidos entre si por relações de causa e efeito, produzindo outros fenômenos, articulados entre si. Esse pensamento deverá desvelar os movimentos e suas relações que estão compondo uma determinada realidade.

O olhar fenomenológico é importante porque permite o entendimento do concreto suplantando-o para compreender as relações estabelecidas entre os fenômenos. O olhar fenomenológico permite desvelar as ideologias que são determinantes das circunstâncias e as relações que articulam os significados construídos socialmente. Essas compreensões favorecem a transformação de situações opressivas.

O fazer crítico-dialético refere-se à postura científica, que, pretende:

[...] atitudes *problematizadoras e contextualizadoras* das circunstâncias da prática; trabalhar com a perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática; ter por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática; trabalhar no coletivo a partir da

intersubjetividade constuída, e em contínua construção, e pressupor, como fim de sua ação, a transformação das condições opressoras. (FRANCO, 2008a, p. 89)

Portanto, a análise crítico-interpretativa requereu um pensamento dialético, um olhar fenomenológico e um fazer crítico-dialético, conforme explicou Franco (2008a), que pretendi para a análise dos dados e condução da metodologia.

2.2 Segundo movimento investigativo: *acompanhamento formativo*

Encontros continuados com uma professora em seu primeiro ano de docência revestiram de significados os comentários dos professores no *questionário reflexivo*. As vivências da professora compõem um caso de conhecimento sobre a socialização na entrada da docência e constituem o segundo movimento investigativo que passou a ser denominado *acompanhamento formativo*.

Esse acompanhamento realizou-se, como já explicitado, pautado na perspectiva de Barbier (1985, 1998, 2002) e sua Pesquisa-ação existencial. Utilizou-se como procedimento a escuta sensível e considerou-se sua pertinência pautada na proposta de Marcelo Garcia (1999) de professor mentor, no entanto sem vinculação institucional.

Realizou-se através de vinte e quatro sessões, nas quais a professora colocava suas preocupações e refletíamos sobre os episódios. Esse procedimento ocorreu paralelamente ao processo de construção e aplicação dos questionários reflexivos.

2.2.1 Por que o *acompanhamento formativo*?

O acompanhamento deu-se em função de uma solicitação de uma jovem professora iniciante. Ciente do interesse da pesquisa pela fase que estava vivendo propôs os encontros.

Como orienta Barbier (2002), a primeira ação é ouvir o que se está sentindo como problema. Trata-se de entender: o que, quem, com quem, onde, quando, como e o porquê. Disse o autor:

A dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. (BARBIER, 2002,p.119).

Neste íterim não se julga, nem interpreta.

2.2.2 Objetivos do *acompanhamento formativo*

É importante distinguir os objetivos da pesquisa dos objetivos do acompanhamento. Enquanto os objetivos da pesquisa foram: pesquisar as dificuldades, os sentimentos e as estratégias de superação dos obstáculos e produzir conhecimentos que possam subsidiar o acolhimento institucional do professor iniciante, os objetivos da pesquisadora em relação à professora foram construindo-se com a evolução da situação vivida e se caracterizaram da seguinte forma:

I O objetivo geral foi facilitar para que a experiência em sala de aula fosse menos dramática e trouxesse à professora uma vivência de reflexão, satisfação e realização, apoiada na hipótese de que o acompanhamento formativo poderia fortalecer a consciência docente no cumprimento de sua função e se desmembraram em:

- 1 Ouvir a professora - dar a ela uma chance de ser ouvida.
- 2 Orientar - orientá-la no que fosse pedido e possível.
- 3 Subsidiar - com referencial teórico e/ou material didático e informações, o trabalho escolar.

4 Possibilitar uma construção conjunta de saberes, a partir da reflexão coletiva sem a imposição das convicções de uma pessoa sobre a outra.

2.2.3 Coleta de dados do *acompanhamento formativo*

A coleta de dados seguiu uma rotina: anotação das dificuldades, dos sentimentos, das preocupações, das dúvidas e, das situações que causavam desconforto; planejamento da ação visando a superação; avaliação posterior às ações e replanejamento, em 24 encontros, descritos e anexados.

2.2.4 Apresentação e análise dos dados do *acompanhamento formativo*

Os dados do *acompanhamento formativo* estão descritos de maneira distinta do comumente encontrado. Em função da importância de se fazer a análise com base no acompanhamento, esses dados não estão entre os anexos. Encontram-se a seguir, descritos numa espécie de *entreato literário*. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.1.116) entreato significa: “[...] intervalo entre dois atos consecutivos de uma representação teatral, musical [...]’ Apropriando-me do conceito e importando-o, do teatro, como um *intermezzo*, a seguir, o entreato: *“Difícil Começo”: O processo de socialização de uma professora iniciante. Um caso de escuta sensível.*

A análise crítico-interpretativa das circunstâncias do acompanhamento formativo pauta-se, também, pelas orientações da escuta sensível, ambas descritas neste capítulo.

ENTREATO

“A vida é a arte do encontro embora haja tanto desencontro pela vida.”

Vinicius de Moraes

“Difícil começo”. O processo de socialização de uma professora iniciante: um caso de escuta sensível.

Este texto narra o processo de *acompanhamento formativo* durante o primeiro ano de atuação de uma professora alfabetizadora. Este acompanhamento acolheu seu pedido de ajuda facilitando as condições de seu ingresso na docência. Em relação ao objeto de estudo, o início da docência, foi possível aprofundar conhecimentos sobre essa fase e buscar bases para a análise crítico-interpretativa dos dados do *questionário reflexivo* com grande grupo, o que possibilitou a *ressignificação* da interpretação.

Reafirmo a decisão de nomear por *entreato* este texto, no qual apresento os dados, não os deixando em anexo, mas incluindo-os no corpo do texto, para que o leitor possa acompanhar de perto os fatos e a análise correspondente no capítulo II.

Dada esta explicação, volto-me para a personagem literária que me vem ajudando ambientar as questões. Continuo olhando para Clarissa, a professora normalista, recém formada e recém contratada. Ela caminha para a escola onde leciona, em mais um dia de trabalho e faz reflexões sobre sua nova condição. Apesar de Clarissa caminhar nos idos anos de 1935, a apreensão com a entrada parece ser a mesma da vivida nos tempos atuais.

Clarissa caminha, com a pasta debaixo do braço. De repente se lembra dum dia de primavera, há dois anos. Ia para o colégio de vestido verde e boina branca. [...] Passaram-se dois anos. Clarissa terminou o curso foi nomeada professora e agora vai nesta manhã gelada, caminhando [...] Agora Clarissa enxerga o edifício do colégio lá no alto da coxilha. O pavilhão grande, cor de cimento, com o

telhado vermelho alaranjado. [...] Ela imagina sua manhã. Primeiro a cara da diretora, os óculos brilhantes, a voz sêca, os gestos duros. Recomendações. Conselhos. 'Vocês, professorinhas de primeira viagem...' 'Vocês, professorinhas recém-saídas dos cueiros... Façam isto, façam aquilo...' Depois a aula. As carinhas congestionadas, os lábios arroxeados, as vozes trêmulas, os dedos duros que mal podem escrever. [...] O pavilhão do colégio vai crescendo, vai crescendo diante dos olhos dela. Clarissa caminha para a porta central, negra, escancarada, larga: a menina do chapelinho vermelho caminhando para a bôca do lobo. [...] Clarissa sorri diante da comparação. Agora vai ser devorada... Sobe os quatro degraus, entra... A bôca do lobo de cimento é fria, fria... Mas o lobo de verdade está ali na secretaria. Usa óculos e se chama Ermelinda Rasgado Borges. [...]. (VERÍSSIMO, 1966, p.486)

A idéia de trazer a representação literária da professora iniciante descrita por Veríssimo (1966), para a introdução deste entreato, justifica-se por demonstrar as preocupações expressas pelo autor sobre a jovem professora na entrada do mundo adulto e no mundo do trabalho profissional, ainda que nessa fase a dimensão do trabalho pudesse ser mais missionária que profissional. Justifica-se também por demonstrar os sentimentos que acompanham Clarissa, naquela fração de tempo e o universo do processo de socialização. É interessante observar a construção das idéias fantasiosas que comparam a escola ao conto de fadas. Clarissa vive em 1935, na primeira metade do século passado. É provável que os professores da primeira década do século XXI não comparem mais a escola à boca do *Lobo Mau*. Mas será que os temores e apreensões diante da nova fase são diferentes? De que forma enfrentam seus problemas na entrada da carreira os professores da atualidade? Que dificuldades e sentimentos decorrem desse período?

1. O acolhimento de uma situação.

Estabeleci uma relação com uma professora em início de carreira que guarda características que a aproximam de uma vivência especial, reflexiva, com momentos de acolhimento, orientação e características de formação.

A relação fundou-se nos princípios da Abordagem Transversal e concretizou-se através das noções desta abordagem referendada por René Barbier (1985, 1998, 2002), citada na metodologia, porém, no caso do *acompanhamento formativo*, também no papel e objetivo do professor mentor descrito por Marcelo Garcia (1999).

Como explicitado anteriormente, no primeiro capítulo, implicação, escuta sensível e compromisso com a transformação são condições para a Pesquisa-ação Existencial. Traduzem a postura do pesquisador. São tomados aqui como princípios. A sua importância em relação ao *acompanhamento formativo* reside também no fato de inscrever o acompanhamento na perspectiva de pesquisa-ação. Porém, realço agora aspectos da socialização do professor.

Marcelo Garcia (Cf., 1999, 124-7) ao comentar as características dos programas de iniciação, referiu-se à figura do mentor e a ela deu especial atenção. O autor cita Galvez-Hjornevik (1986) que, por sua vez, demonstrou que costumam assumir este papel professores universitários, supervisores, diretores, poucas vezes os colegas dos professores iniciantes. O professor mentor auxilia didática e pessoalmente, o professor ingressante na carreira. Marcelo Garcia (Cf., 1999, p.124-7) oferece várias definições, mas, em síntese, o mentor é aquele que ajuda o professor a se adaptar e, entre outras características importantes deste professor, são citadas: ser experiente, ter conhecimento do conteúdo, ter iniciativa para planejar, ter domínio de gestão de classe. Dentre os aspectos pessoais: ser bom ouvinte, comunicativo, capaz de perceber as necessidades dos que se iniciam. Marcelo Garcia (1999, p.125), ao fazer uso de Gold (1992), determinou três tipos de necessidades de quem está entrando na profissão: emocionais (refere-se ao desenvolvimento da auto-estima e da segurança); sociais (a pertença ao grupo

profissional, com relações de amizade) e intelectuais (o que subsidia a atividade de ensinar).

Por outro lado, o professor mentor foi apresentado como uma ação dentro da escola, por iniciativa institucional, em prol dos que estão se iniciando na carreira, confirmando a necessidade de tal acompanhamento.

Embora o papel da pesquisadora encontre muitos pontos de convergência com o professor mentor, o *acompanhamento formativo* não se tratou de iniciativa da escola e sim da professora.

Entre as sínteses de Marcelo Garcia (1999) realço:

Os dois elementos mais importantes a ter em conta nesta definição são, por um lado, a reciprocidade entre o professor mentor e o principiante e, em segundo lugar, a consecução de uma transformação experienciada em cada um deles. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 126)

Os professores necessitam de acompanhamento e auxílio, como uma proteção, um assentimento. O autor considerou que o objetivo do ingressante é obter do processo de assessoria a transmutação de imitação das estratégias para procedimentos de autogestão. Os ingressantes têm suas experiências como alunos, estão próximos da vivência estudantil, estão confirmando concepções de ensino, conhecimentos e estratégias. Ao professor mentor o valor da experiência está no cuidar e seu objetivo é o de ajudar. (Cf. MARCELO GARCIA, p. 126)

Esse apoio funciona, sobretudo nessa etapa de transição, entre a fase de estudante e a de profissional, isto é, na ligação entre a formação inicial e a profissionalização, por meio dos programas de iniciação institucionais, nos quais se encontram inseridos os mentores.

Portanto, esses programas de iniciação configuram-se na intersecção entre a conclusão da formação inicial e a entrada na carreira, o que caracteriza o início de um processo contínuo, porém específico e imprescindível ao professor iniciante, na avaliação de Hulling-Austin (1990), como salientou Marcelo Garcia (1999).

De igual importância é a reciprocidade que pode ser entendida como empatia pelo outro. O clima de confiança e respeito, procurando sobrepujar diferenças, foi fundamental nesta pesquisa para o estabelecimento da relação que planejou transformar as condições opressivas.

A aceitação da escuta sensível, como a possibilidade metodológica para a pretendida transformação, ajudou a criar uma ambiência propícia ao desenvolvimento profissional, nos mesmos termos do professor mentor. Todavia, professor mentor e escuta sensível, são diferentes instrumentos para diferentes objetivos, ainda assim, guardam semelhanças em suas características que os aproximam. São idéias que não se excluem, posto que, ao contrário, são convergentes e se completam.

Marcelo Garcia (Cf.1999, p. 125) citou os princípios que inspiram a *mentoria*, segundo Bey e Holmes (1992): é um processo e, ao mesmo tempo, uma função complexa, que exige sensibilidade e organização para responder a diferentes situações, encerra a idéia de amparo, de auxílio e de orientação, porém não significa avaliar o ingressante e necessita de tempo para a construção de uma relação e de uma comunicação.

2. A situação-problema.

Professora na Rede Pública Municipal de Santos, a professora iniciante havia sido chamada, também, para assumir o cargo de professora, após concurso,

no qual fora aprovada em primeiro lugar, para atuar numa escola do sistema S¹⁶. Tinha na época 22 anos, não havia dado aulas, a não ser como instrutora de informática e de catecismo. Interessante também como professora concursada, estável, da Rede Pública Municipal de Santos. Porém, na escola municipal, como sua admissão era recente, teria que atuar como substituta até que surgisse a vaga para professor efetivo. Este fato teria conseqüências práticas, sendo uma delas o salário reduzido. Ao mesmo tempo, surgiu a oportunidade, dentro da própria rede municipal, para professores habilitados em informática apresentarem projeto e participar de seleção para o preenchimento de vagas nas escolas, para ministrar aulas de informática. Nesta condição, o salário era igual ao de professor efetivo. Aprovada, assumiu o cargo como professora de informática em escola municipal, em período matutino. Atuar como professora de informática não foi um problema. O seu problema foi assumir o cargo como professora alfabetizadora no sistema S.

1º - Saber-fazer – A professora perguntava-se o que faria ao entrar na sala de aula. Se tivesse que alfabetizar “(...) começaria fazendo o quê exatamente?”. Uma de suas frases sobre a sua formação foi: “Percebi que a prática não foi discutida com profundidade, não foram levantadas situações reais de sala de aula para refletir...”. Outra frase da professora sobre sua formação: “Tudo foi visto superficialmente.”.

A crítica à formação foi observada por Tardif (2006). Alguns sentem dificuldade em transpor a teoria para a realidade de sua sala e percebem a supremacia da prática. Esta dificuldade leva-os a criticar a teoria em detrimento da

¹⁶ O sistema S corresponde às redes Sesi e Senai; Sesc e Senac; Sest e Senat são redes privadas, ligadas às respectivas confederações de Indústria, Comércio e Transporte. Embora sejam mantidas com verbas compulsórias, estas verbas não são taxas, nem impostos, são "contribuições compulsórias", daí, serem redes privadas. Ao me referir à professora do sistema S ou escola do sistema S, estou me referindo a estas unidades.

formação, que avaliam como ineficaz para suas atuações. Desta forma, afastam-se dos conhecimentos acadêmicos e se adéquam à realidade encontrada, às expectativas ditadas pela cultura escolar e às próprias percepções construídas anteriormente. (Cf., TARDIF, 2006, p.86)

Existe outro aspecto fundamental: estou convencida de que a percepção da professora pesquisada de que “não sabia o que fazer com os alunos”, (afirmação recorrente) e que “a prática não foi vista com profundidade” não se referia diretamente à ausência de conhecimento acadêmico anterior, referia-se às urgências da prática e à dificuldade em construir conhecimentos nesse período. Franco (2006) tem um investimento importante no que diz respeito à construção dos saberes docentes. Em *Saberes pedagógicos e prática docente* elaborou importante reflexão e voltarei a ela na análise dos dados para pensar as dificuldades do início da docência da professora sob o descritor, *aprender a ensinar*.

2º - Condições de trabalho - A sobrecarga de trabalho, também, foi outra dificuldade: a professora tinha muitas atribuições. A sobrecarga refere-se tanto às exigências das escolas, quanto às necessidades financeiras pessoais. Nesse período, conheci mais de uma professora com ritmos de vida bastante acelerados. A condição salarial dos professores é a razão pela qual muitos mantêm dois ou mais empregos, como indicou um professor no questionário reflexivo. O trabalho do professor implica trabalhar em casa, na elaboração de planejamentos, correções, avaliações e revisões do planejado, sobrecarregando o dia de afazeres. Somem-se investimentos na carreira e a vida pessoal. O salário não é suficiente para trabalhar um período e ter o outro para planejar, estudar, participar de eventos culturais, isto é, desenvolver atividades concernentes com sua função educativa. Ao professor falta tempo. As frases da professora: **“Sonho com minha turma e acordo no meio da noite**

sentindo aquele aperto no peito”; *“Penso neles todos os dias, nas suas dificuldades e em como poderei fazê-los avançar”* ou *“Como irei ajudar aqueles que encontram muitos obstáculos?”*, demonstram outro aspecto sentido como uma sobrecarga, trata-se do compromisso afetivo, do investimento emocional, da constante preocupação, especialmente com os que têm mais dificuldade.

Tardif e Léssard (2005) em suas considerações sobre a carga de trabalho docente, afirmaram:

Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: Trata-se de um *trabalho emocional* “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno. (TARDIF E LÉSSARD, 2005, p.159, grifos dos autores).

Por afetividade os autores não se referem apenas ao que se sente, mas também, afetividade como um instrumento usado por professores e alunos para atingirem seus objetivos. Consideraram que não há educação possível sem motivação dos alunos para a tarefa, e que motivação é envolvimento afetivo. Essa relação é ambivalente, remete os professores a dilemas importantes, que estão presentes em seu dia-a-dia na relação com os alunos. Esse envolvimento é sentido também como carga de trabalho, porque é complexo. Entendi, na convivência com a professora iniciante, que o envolvimento emocional foi o maior investimento feito por ela e por isso mesmo, o mais difícil e sentido como uma sobrecarga.

3º - Sentimentos – O acolhimento na instituição pode amenizar ou pincelar com tons mais dramáticos os sentimentos instigados pela fase de ingresso na escola. *Surpresa: “Pela primeira vez entro na sala de aula e me deparo com trinta e quatro crianças olhando para mim, desconfiadas”*; solidão: *“Não havia ninguém pra conversar”*; *angústia* diante dos problemas: *“Guardo comigo uma montanha de*

porquês que tiram meu sono todas as noites e que me fazem chorar por não saber que encaminhamento dar para as coisas que estou vivenciando”.

3. Categorizando os problemas da professora iniciante.

Fundado em Jordell (1984), Marcelo Garcia (Cf., 1999, p. 118) citou quatro níveis de socialização que influenciam a atuação docente: pessoal; de classe; institucional; social. O primeiro, nível **pessoal**, diz respeito às experiências da fase infantil e adulta, incluindo a formação para professor. Já as influências do nível **de classe** demonstram que tanto alunos como os componentes constitutivos de ensinar, como: *multidimensionalidade*, simultaneidade e imprevisibilidade socializam o professor. O terceiro nível é o **institucional** e nele incluem-se colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração. Por fim, a estrutura econômica, social e política da escola que exercem uma influência menos evidente constituem o nível **social**.

3.1 Influências na socialização da professora na dimensão pessoal.

Optei por enfatizar o momento evolutivo da professora a partir do ano de 2007. Considerei duas etapas: profissional e pessoal. Embora as duas tenham sido igualmente importantes, darei maior destaque ao investimento e desenvolvimento na carreira.

A razão que levou a professora escolher a docência foi o prazer que descobriu ao ensinar: *“Sentia um grande prazer quando percebia que conseguia ensinar alguma coisa pra um colega em dificuldade.”* Essa razão indica que esta foi a opção profissional da professora. Não fez a opção pela profissão por algum tipo de conveniência do tipo financeira ou quanto às possibilidades de aprovação no

vestibular. O fato exclui a hipótese de equívoco na escolha profissional, imprimindo um bom prognóstico à carreira.

Sobre a infância, sua vida de criança, conta uma história de dificuldades financeiras muito sérias com muita luta por uma condição melhor. Também relatou as dificuldades impostas por um pai com visão machista e retrógrada, que não via nos estudos nenhum bem e que, além de não ajudar, atrapalhou a vida familiar com problemas de toda ordem. Seus irmãos mais velhos ajudaram-na a estudar, pois já trabalhavam enquanto ela ainda crescia. Desta forma, pôde dedicar-se aos estudos. Sua mãe foi a pessoa mais significativa em sua vida e o valor que a família deu aos estudos foi graças a ela. Sua mãe veio de Portugal com 16 anos. Havia encerrado seus estudos no 3º ano, pois, segundo ela, em Portugal o ensino público na época permitia que a criança estudasse até este nível. O casamento e ter filhos foi o único ideal possível, como defendia a ideologia salazarista da época. Apesar disto, conseguiu inculcar nos filhos convicção diferente. A família é católica e freqüenta a igreja. A professora deu aulas de catecismo de 1999 até 2005, o que a influenciou em suas escolhas e lhe deu alguma vivência nesse âmbito.

Começou a trabalhar aos 17 anos, como instrutora de informática. No ano de 2002, prestou concurso e foi trabalhar como inspetora de alunos de uma escola pública. Kursou a graduação no período noturno.

O período de iniciação como professora foi uma fase caracterizada por muitas mudanças na vida pessoal. Não se trata apenas da entrada na profissão, mas, em geral, também da entrada no mundo adulto.

Clarissa, a personagem de Música ao Longe e a professora da pesquisa, guardam uma profunda semelhança quanto ao momento vivido. É uma mudança da condição de estudante à de professor. Trata-se da iniciação no mundo e no modo

adulto com todas as responsabilidades que isto implica como apontaram Marcelo Garcia (Cf., 1997, p.62), Tardif (Cf., 2006, p.83), Veenman (Cf., 1984, p. 148).

É um período de sobrecarga mental e emocional, de árduas aprendizagens. O professor deverá granjear conhecimento profissional e equilíbrio pessoal, segundo Marcelo Garcia (Cf., 1997, p. 62-3), e, ainda de acordo com essas vivências, desenvolverá sua identidade pessoal e profissional. O autor citou como dificuldade, principalmente, as questões didáticas, mais do que as pessoais ou organizacionais e afirmou que as mudanças devem-se a fatores maturativos, próprios do indivíduo, fatores internos e fatores interativos que se estabelecem a partir das características pessoais e nas relações entre o indivíduo e o ambiente, dependendo dos estímulos.

Nesse sentido, a professora indicou uma mudança aos cinco meses, após as primeiras orientações: ***“já se passaram cinco meses... e que cinco meses! Não sou mais a mesma... aquela lembra? Que apenas chorava...”***. Continuou: ***“transformei meu choro em busca...”***, refletiu: ***“já fiz muitas coisas... umas muito legais, outras nem tanto... estou descobrindo muita coisa na raça!”***. A professora indicou a sua mudança, deixou de se lamentar e passou a enfrentar a situação. Tanto assim que declarou a ineficácia do choro: ***“Decidi parar de chorar, é difícil controlar, mas não adianta, não resolve o problema.”*** Contudo, continuava sua necessidade de estar acompanhada: ***“Minha maior necessidade é não estar sozinha”***. Ainda chorou outras vezes.

Pensarmos a didática nos momentos de orientação também foi fundamental, inclusive de forma eclética para atender às diversas necessidades das crianças. O professor precisa ter segurança para usar as técnicas, falar delas, criticar e tentar adequá-las. O exercício de pensá-las e as inserir num contexto histórico e político

modificou um fazer mecânico em uma ação pensada, a prática se transformou em prática reflexiva. Franco (Cf., 2006, p.11) explicou:

Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. (FRANCO, 2006, p.11).

A professora continuou pesquisando as práticas e materiais com colegas, na internet, nos nossos encontros e nos cursos que participou. Confirmou sua percepção de que terá que estudar mais e sempre. A sua condição, no ano de 2007, trabalhando nos dois períodos do dia, matutino e vespertino, cursando uma extensão universitária, no período noturno, três vezes por semana, dando continuidade ao curso de inglês aos sábados de manhã bastaria para caracterizar um ano bastante produtivo. Porém, ainda elaborou a apresentação de um projeto que envolveu outros professores. Tomou parte de um curso de informática, com início em agosto. Em setembro participou de curso de artes. No mês de outubro, deu início ao curso virtual de especialização, *lato sensu*, com carga horária de 620 horas. No mês de novembro, fez parte de uma oficina de artes para série iniciais. Também em novembro, viajou para apresentar uma comunicação, resultado de trabalho desenvolvido junto com ex-professora da graduação. Foi grande o investimento que fez em sua formação. Um grande esforço de superação.

Ao final do ano de 2007, falou do seu desejo de cursar um mestrado em educação, porém, implicaria a necessidade de meio período do dia livre para o cumprimento dos créditos e atividades correspondentes. Dado que, sendo funcionária estatutária (seu contrato de trabalho lhe confere estabilidade no emprego) no período matutino e também, funcionária celetista pela outra escola, ou seja, regida pela CLT – Consolidação da Lei do Trabalho - no período vespertino teria que demitir-se do segundo. Portanto, cursar o Mestrado envolveria escolhas

difíceis. Seria para depois que concluísse o curso de especialização, para o ano de 2009.

Passou-se que, no início do ano de 2008, foi convidada por uma ex-professora da graduação para assumir um cargo na Secretária de Educação. Ao final deste ano de 2008, terminou o curso de especialização e continuou prestando serviço na Secretária de Educação municipal. Decidiu-se pela demissão do seu cargo de professora na escola do período vespertino por considerar que no município teria possibilidade mais efetiva de realizar projetos voltados para a ampliação de atividades culturais e de aprendizagem nos estabelecimentos de ensino.

No final do ano de 2008, escreveu um projeto para concorrer a uma vaga de professora de Metodologia Científica em curso de Educação Profissionalizante para alunos do ensino médio, no período noturno. Conseguiu as aulas. Tem sido uma experiência inédita, noutra nível de ensino, com alunado distinto, em nova instituição. Continua aprendendo a ser professora e a ênfase não esta mais na relação com os adolescentes, que é muito boa. As questões giram em torno dos problemas organizacionais da escola, dos objetivos do curso, dos coordenadores do curso e da instituição promotora.

Assumi a alfabetização de uma garotinha de 9 anos, que por acaso descobriu que ainda não sabia ler, apesar de estar concluindo o 3º ano do ensino fundamental.

A professora viveu ainda um momento de intensos investimentos afetivos. No caso dela, por razões culturais e convicções religiosas, o namoro tem uma proporção mais significativa do que, geralmente, a dimensão social e cultural

imprime nos mais jovens. Atualmente prepara-se para se casar. Estes eventos modificam as trajetórias e conformam percursos.

A professora fez um longo investimento, pretende continuar investindo em sua formação e organizou sua vida para dar continuidade aos seus planos de médio prazo. Seu primeiro ano de magistério foi sofrido, mas também foi uma história de superação e sucesso. Pessoalmente, tomou várias decisões e definitivamente está inserida na vida adulta. Ela caminha em direção às suas metas. Continua aprendendo a ser professora.

3.2 Influências na socialização da professora na dimensão da sala de aula.

A turma para a qual a professora, inicialmente dava aulas era composta por 34 crianças e entrou um novo aluno no decorrer do período. Pela classe haviam passado oito professores substitutos, enquanto aguardava-se a chamada dos concursados. Era uma turma correspondente ao 3º ano ou 2ª série do ensino fundamental. Uma parcela das crianças, (40% aproximadamente), não estava alfabetizada. O problema com a turma teve início por volta de setembro de 2006, quando a professora da sala afastou-se em licença gestante. A professora iniciante assumiu em meados de março de 2007. As aulas haviam se iniciado no final de janeiro. Os oito professores advindos da própria rede para substituição geraram ansiedade nos pais e nas crianças. Nenhum deles era pedagogo, todos oriundos de licenciaturas diversas, como biologia, matemática. A professora não soube precisar todas as áreas de formação dos professores substitutos. Eram professores de outras séries do mesmo sistema escolar que foram preencher a vaga em regime de urgência a professora em licença. O professor assume em período diferente daquele para o qual está contratado.

A primeira reflexão, quanto à turma, foi a partir da questão do que planejar. A dúvida era o que planejar sem conhecer o que sabiam e o que não sabiam as crianças. Os encontros, como explicado, seguiam o esquema: identificar a dificuldade, planejar atividades para aquela situação e avaliar os efeitos das ações passadas. Nas primeiras reflexões fizemos um exercício de nos colocarmos no lugar das crianças. Partimos da história da turma. Consideramos a necessidade de conhecer as crianças, para conhecer o que sabiam ou não sabiam. O exercício de se imaginar criança da sala fez perceber a necessidade de estabelecer um vínculo afetivo com elas. Como fazer isto? Planejamos atividades como rodas de conversa para conhecimento mútuo e estabelecemos rituais diários na sala de aula para envolver o grupo em ações coletivas.

Além dessas reflexões, em outros encontros, elaboramos o planejamento e discutimos os problemas de aprendizagem ou de relacionamento de cada criança, a indisciplina, a gestão da classe, o agrupamento em duplas, a dinâmica da turma, a relação com pais, com os colegas e com a equipe técnica. Conforme os acontecimentos se sucediam, procurávamos soluções. Previmos algumas atitudes das crianças para testar a professora e o medo provável delas de serem “abandonadas” também pela nova professora. A partir deste entendimento foi possível anteciparmos algumas ações, como planejar uma conversa na roda para explicar os planos da professora e também introduzir o funcionamento da própria roda.

Muitas coisas pensamos juntas e outras tantas não. Com certeza, o fez a professora, sozinha, na imprevisibilidade e complexidade das suas aulas. Certamente, trabalhou só muitas vezes, pesquisando. O que os encontros permitiram foi a dimensão dialógica da reflexão. Falar sobre acontecimentos,

sentimentos, tarefas, expectativas, e tudo o mais que constituiu este ano na vida da professora, permitiu organizar os pensamentos, controlar a ansiedade, planejar objetivamente.

A Pesquisa-ação Existencial guarda dois momentos: o primeiro diagnóstico e o segundo referencial, como descrito. E o objetivo do acompanhamento formativo foi auxiliar a professora nas dificuldades que fossem surgindo. Então, estudamos textos teóricos¹⁷ que a professora retomou da graduação. Planejamos a transposição da teoria para a sala de aula, repensamos posturas com as crianças e “re-planejamos” o anteriormente planejado. Falamos e pensamos sobre as relações com as crianças, com seus pais, com os colegas e com a coordenação.

As principais dificuldades narradas pela professora em relação à classe foram: a indisciplina e trabalhar com as diferenças individuais entre as crianças, no que diz respeito ao ritmo de trabalho e a avaliação.

Resumimos estas dificuldades:

1 Indisciplina: A professora reclamou de que muitas vezes acabava gritando para ser ouvida. Sobre a turma observou:

Os alunos são muito agitados, alguns não respeitam os amigos e os agridem até fisicamente e outros choram antes mesmo de tentar realizar as tarefas com medo do fracasso. Uns têm muita dificuldade de leitura e escrita e têm os que fazem tudo com uma facilidade imensa. (Prof.^a iniciante)

Sob o vocábulo indisciplina pode-se reunir diferentes comportamentos e cada um deles pode guardar significados muito diversos. Entender o que acontecia de fato sob esse rótulo foi fundamental para compreensão da dinâmica do grupo de

¹⁷ Textos organizados pela Prof.^a Cecília de Oliveira Prado da disciplina: Metodologia e Prática da Alfabetização: extraídos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, janeiro de 2001; Ferreiro Emília, Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita; Weisz, Telma. O diálogo entre ensino e aprendizagem; Mrech, M. Leny. O que é educação inclusiva?; Aquino G. Julio. Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas; Barros, Rosa M. Trabalho pedagógico com nomes próprios; entre outros.

crianças, suas dificuldades, suas razões. Desvelar o significado permitiu a reflexão de como lidar com os problemas de cada um.

Desvelar e lidar com os problemas não é o mesmo que solucionar os problemas. Tal diferenciação se reveste de muita importância para o professor, pois diminui sua ansiedade frente aos problemas. Nesse sentido, a professora compreendeu que a reflexão sobre as dinâmicas do grupo, sobre os comportamentos e sobre as dificuldades pessoais de cada uma estavam relacionadas, e que, a ela, professora, cabia interpretar e traduzir os acontecimentos para as crianças. Mas não tomar para si a responsabilidade de solucionar problemas pessoais das crianças.

A delimitação da ação docente suspende a carga emocional excessiva. Gerenciar os conflitos, ajudar as crianças, perceber as dinâmicas, refletir e planejar para melhorar as situações da sala faz parte do papel docente. Porém, o limite da atuação é tênue e se coloca entre a indiferença e a hiper responsabilização. Outro aspecto fundamental é entender que se faz necessário e oportuno interromper uma atividade e verificar os acontecimentos: brigas, conversas e brincadeiras etc., para coletar dados sobre o que está acontecendo. De nada adianta seguir com uma atividade fazendo de conta que não percebeu, porque elas têm um significado, obedecem a uma lógica que diz algo a ser compreendido, interpretado e devolvido. É preciso gerenciá-las porque as crianças insistirão. Porém, esta interrupção, muitas vezes, causa ansiedade e frustração no professor porque sente que não está cumprindo seu dever, porque tem um programa que precisa ser completado, um *tempo* ao qual está atrelado.

A indisciplina figura como o principal problema apresentado pelos professores iniciantes no estudo de Veenman (1984). Sob esse rótulo podem existir muitos

sentidos. É essencial que o professor pense com constância e com as crianças sobre as dinâmicas da sala.

2 Ritmos diferentes: A dificuldade para lidar com os ritmos diferentes de aprendizagem das crianças caracterizou-se como desafio constante para a professora, pois tinha que planejar e trabalhar com crianças em níveis de exigências diferentes em função das suas características individuais. As crianças mais rápidas ao término das tarefas ficavam inquietas. Encontramos estratégias, mas as soluções eram sempre temporárias exigindo criatividade na elaboração de novas artimanhas para entreter uns e dar mais atenção a outros. Essa foi uma queixa recorrente da professora. A idiosincrasia da turma exige do professor um olhar para cada um deles. Muito do trabalho docente de reflexão sobre cada criança poderia acontecer a partir de anotações detalhadas sobre cada uma, como um diário reflexivo, mas a sobrecarga de trabalho é uma grande dificuldade e, também no caso da professora foi um impeditivo de ações mais pertinentes em relação ao trabalho de registrar as impressões sobre cada uma das crianças. Este registro, apesar de ter sido feito, não foi levado a termo com a frequência ideal. E é fundamental tanto para as reflexões docentes quanto para a escola. A socialização de informações sobre as crianças pode ser possibilitada através do registro para situações diversas como: nas transferências de crianças para outras escolas; no caso de substituições de professores; para avaliação; na passagem de um ciclo para outro. Desse modo, a coordenadora deteria informações sobre as crianças e poderia tê-las repassado aos professores substitutos, por exemplo, ou para a professora quando da mudança de professor. Ter informações sobre cada criança facilita o planejamento. E, mais importante, é uma ferramenta poderosa de reflexão sobre a influência do trabalho docente sobre as crianças.

3 Avaliação: Outra fonte de dilemas foi a avaliação. Um aluno com dificuldades de aprendizagem deu um salto qualitativo significativo, se comparadas a aprendizagem inicial e a do final do ano, porém, ainda assim ficou aquém do desejado para ser aprovado pelas normas institucionais da escola, apesar do empenho da criança ter sido significativo. Nesse caso, a professora sentiu-se pressionada pela coordenação e viveu um período de muitas incertezas e dúvidas.

A avaliação na escola da professora iniciante é considerada como processo, considera a aprendizagem dos alunos e a melhora da qualidade do ensino. Pauta-se na observação e no registro. Esta organizada em três momentos:

Avaliação diagnóstica: deve acontecer ao iniciar-se um tema, a intenção é munir o professor sobre o conhecimento antecedente do aluno para que possa planejar a partir deste ponto. Não tem nota e nem menção.

Avaliação formativa: é diária. Serve como indicativo, tanto ao professor como ao aluno do rendimento da aprendizagem, avaliando o erro e conferindo menção: progressão satisfatória ou insatisfatória.

Avaliação classificatória: feita ao final da etapa, engloba a análise dos resultados obtidos durante o processo e é consignada por meio das menções: progressão satisfatória com aprofundamento; progressão satisfatória plena; progressão essencial; progressão insatisfatória; progressão não avaliada.

3.3 Influência na socialização da professora na dimensão institucional.

3.3.1 Quanto à administração

A administração escolar pode ser excessivamente burocrática ou autoritária, controladora do trabalho docente ou ao contrário favorecer o trabalho do professor. Por conseguinte, essa organização influencia o trabalho docente.

O gerente administrativo atua como diretor da escola. A figura tradicional do diretor, com funções pedagógicas, é inexistente, pois esse cargo é apenas de caráter administrativo. Ele atua em três períodos, alternando-os. Um coordenador pedagógico assume a Educação Fundamental e a Infantil e outro atende ao Ensino Médio. O coordenador da Educação Fundamental e da Infantil, nessa unidade e nesse ano, estava sobrecarregado de tarefas, (reflexão da própria professora iniciante), com poucas oportunidades para auxiliar os professores, embora seu papel fosse esse. Algumas mudanças na administração estavam previstas para o ano seguinte, como o período de atendimento às crianças e a contratação de inspetor de alunos.

O conselho administrativo é inacessível aos professores, não existindo, aparentemente, canal de comunicação direto com eles, ou pelo menos a professora não teve informação sobre isso. Portanto, configura-se um isolamento do professor das instâncias decisórias. Informações são veiculadas por avisos em quadro informativo. Não há calendário anual de datas para planejamento docente apresentado no início do ano. Não há, também, o hábito de repassar informações sobre as crianças nas mudanças de ciclos, de um professor para o seguinte. Planejamento conjunto entre professores das mesmas séries igualmente inexistente.

A escola não promove encontros coletivos regulares para trocas entre pares, que possam favorecer à socialização entre os professores. Limita-se a um encontro bimestral, aos sábados, de oito horas, que é considerado como formação continuada. Não é raro acontecerem reuniões no intervalo, até invadindo o horário de aulas, para resolver situações diversas. Essas reuniões não previstas em calendário acontecem de forma precária. Não há o cargo de inspetor de alunos.

Costumeiramente, no intervalo, os professores ficam com as crianças. No caso das reuniões extraordinárias, quando há pais dispostos a cuidarem das crianças, são eles os responsáveis por essa função. Os professores aceitam essas condições porque têm que sair dessa escola para outra em curto espaço de tempo, durante o horário de almoço. A professora iniciante comentou que ao término do período todos saem correndo e não havendo tempo para nada.

O professor da sala, na fase que corresponde ao primeiro ciclo do fundamental, isto é, de primeira à quarta série, assume a sala sozinho. Não há professor especialista como de artes, de música, de educação física. Ele cumpre um período de quatro horas, responde por sua sala, por seu planejamento e pelos documentos exigidos ao longo do ano. Existe um professor auxiliar cuja função é, entre outras, assumir a turma enquanto o professor da sala atende às crianças com dificuldades de aprendizagem visando sua recuperação. Outra função do professor auxiliar – e há apenas um por período – é substituir os professores faltosos. Na prática não funciona já que é recorrente a ausência de mais de um docente por período.

As salas têm em geral de 34 a 38 alunos no Ensino Fundamental.

3.3.2 Quanto à coordenação

A primeira surpresa desagradável da professora foi durante a entrevista que tivera com a coordenadora da escola. Na entrevista, esta lhe perguntou, inicialmente, se tinha experiência. A professora, então, respondeu que não, acabara de se graduar, nunca havia lecionado. A coordenadora prosseguiu descrevendo a turma como agitada, explicando que precisava de alguém com experiência. Advertiu sobre o significado da falta de experiência. Nas palavras da coordenadora, devia: ***“decidir se era isto mesmo o que queria”***. Devia considerar a situação da turma e se

percebesse que **“não ia dar conta”**, desistisse. Fazendo uma menção ao período contratual probatório, subentendeu a “obrigação” da professora em sair-se bem, já que, conforme sua atuação corria o risco de não ser contratada. Afirmou: **“Amanhã você começa e se prepara porque é uma sala difícil. Vamos ver como é que você se sai... se você serve pra coisa ou não. Você sabe dos três meses de experiência, não sabe? Pois é, se não der certo você segue seu caminho, mas em outra área, né?”** O primeiro sentimento foi medo pela ameaça que a advertência continha. No momento em que mais precisava de incentivo, o tom foi de ameaça.

Meses mais tarde, no entanto, a professora considerou que a coordenadora havia acabado de assumir também o ensino fundamental para coordenar e, acumulava com isso, duas coordenações. Anteriormente, era coordenadora apenas da educação infantil e a mudança significou uma considerável sobrecarga de trabalho. Mas, esta foi uma consideração posterior. Conseguindo colocar-se no lugar dela, fez estas observações, pois considerou que a coordenadora tinha outras qualidades importantes.

E, mais tarde ainda, fez uma crítica à instituição que “obriga” os funcionários a assumirem cargos. Sobre as condições de trabalho da coordenadora, disse: **“... essa coisa da escola, de você não poder não aceitar o cargo...”**. Avaliou as condições opressoras às quais os profissionais de educação estão sujeitos, sejam eles coordenadores ou professores. Submetem-se por um imperativo: manter o emprego e isto inclui boas relações com a chefia.

Fato é que a professora que estava apreensiva com sua nova responsabilidade assustou-se, ainda mais, com essa recepção. A professora, ao entrar, teve uma impressão ruim, mas esta imagem da coordenação modificou-se com o tempo. A professora tem hoje uma avaliação positiva. Compara-a com a

gerente administrativa, que julgou mais impositiva e nada predisposta a ouvir o outro.

3.3.3 Quanto aos colegas

Algumas amizades se mantêm até a data atual. Sua admissão no grupo ocorreu a partir do momento que conseguiu mostrar capacidade em relação ao trabalho com as crianças e segurança em relação aos pais e colegas. Isso levou algum tempo. Houve até uma professora da escola que ficou enciumada pela atenção dispensada a ela por conta de um trabalho elogiado. Essa professora se dirigia à colega por “coisa” ao invés de nomeá-la. Isso durou dois meses, até que a professora foi capaz de reagir. Contudo, só reagiu quando tomou consciência da opressão e percebeu que deveria impor-se.

Em julho de 2007 a professora iniciante com outra professora e a coordenadora, realizaram uma viagem de fim de semana a passeio, para o interior do Estado de São Paulo. As relações de companheirismo foram se estabelecendo e a professora foi se sentindo cada vez mais parte daquele grupo profissional.

3.3.4 Quanto aos pais

Os pais estavam desconfiados das habilidades da professora, por ser muito jovem, no entanto, ela conquistou o respeito deles em seis meses, porque conseguiu alfabetizar todas as crianças com exceção de uma. Alguns pais, durante reunião, disseram que a alfabetização havia sido um problema desde o ano anterior e estavam satisfeitos porque em pouco tempo as crianças haviam superado a fase. O desempenho das crianças foi valioso para que a professora pudesse estabelecer uma relação de confiança com a direção e com os pais.

Porém, nem todas as relações foram boas com os pais. Houve um caso, especialmente, que demandou muita energia da professora. Demorou em conseguir enfrentar a situação. Quando o fez, logrou demonstrar com discernimento e confiança sua posição. Era um pai que constrangia a coordenadora e a administradora escolar, e em geral nem se reportava à professora para resolver qualquer questão. Esta, contudo, ao conhecer a história familiar de sua aluna, pôde entender a atitude paterna, mas, pontuou que entender não significava aceitar as atitudes paternas, um tanto inadequadas.

Na opinião da professora, os pais, em sua maioria, cobram uma boa atuação dos professores nesta escola, em contrapartida são presentes na educação de seus filhos e estão sempre prontos a ajudar os professores.

3.3.5 Quanto ao currículo

O currículo está organizado em três eixos principais:

- 1- linguagem, cultura artística e corporal;
- 2- cultura, natureza e sociedade;
- 3- ciências naturais e matemática.

Dentro de cada eixo há várias expectativas a serem atingidas pelos alunos até o fim do ciclo que é de dois anos.

Por exemplo, uma expectativa constituinte:

- do primeiro eixo é: perceber, nas práticas diárias de leitura, os seus diferentes propósitos: informar-se, resolver problemas, buscar dados específicos como entretenimento, entre outros;
- do segundo eixo: exercitar a alfabetização cartográfica a partir de referenciais próximos, como a sala de aula, a casa, a escola e o bairro;

- do terceiro: utilizar o raciocínio lógico e combinatório na resolução de situações-problema contextualizadas.

Cada eixo tem entre quinze e vinte expectativas e o professor organiza seu planejamento segundo as condições objetivas de sua turma. Ele pode planejar para um ou dois meses. Ao final do ciclo (dois anos), as crianças devem ter atingido as expectativas estabelecidas. As atividades planejadas são elaboradas a partir dos Referenciais Curriculares da própria rede escolar. A instituição cobra que os professores informem as ações, especialmente para auxiliar as crianças com dificuldades. Não diz como o professor deve fazer para atingir as expectativas, mas espera dele o planejamento de ações pertinentes e exerce um controle sobre a qualidade do planejamento. A professora costumava gostar da forma como era organizado o planejamento, considerava que tinha liberdade para trabalhar.

3.4 Influências na socialização da professora na dimensão social.

A unidade onde atuou a professora localiza-se em bairro de classe média. As crianças atendidas são da comunidade e, principalmente e preferencialmente, filhos dos trabalhadores do sistema S. Na classe da professora todas as crianças eram filhos de trabalhadores deste sistema.

A condição sócio-econômica é boa. A professora citou o fato de 30 das 35 crianças de sua sala possuírem computador em casa. Podiam adquirir material escolar. As crianças pareciam atendidas em suas necessidades.

A escola conta com estrutura econômica importante que lhe confere uma posição confortável em relação aos investimentos em educação. Socialmente é vista pela população como um bom estabelecimento de ensino.

O objetivo do Entreato foi oferecer os dados do segundo movimento investigativo, isto é, apresentar por meio da narrativa do acompanhamento formativo, os fatos que constituíram esse momento em processo educativo de conhecimento mútuo e de transformação das suas condições.

O acompanhamento foi um processo rico em aspectos a serem analisados, porém alguns aspectos foram mais prementes, como a questão sobre o fazer docente.

No capítulo II apresenta-se a análise dos dados do acompanhamento formativo e os do questionário reflexivo.

CAPÍTULO II

Compreensões sobre o professor iniciante

Clarissa risca com giz no quadro negro a paisagem que os alunos devem copiar. Uma casinha de porta e janela, em cima numa coxilha. Um coqueiro do lado (onde *o nosso amor nasceu* – pensa ela no momento mesmo em que risca o tronco longo e fino). Depois, uma estradinha que corre, ondulando como uma cobra, e se perde longe no horizonte. Nuvem de giz do céu preto, um sol redondo e gordo, chispando raios, árvores, uma lagoa com marrecos nadando...

Clarissa recua um pouco para olhar. O zunzum das conversas abafadas aumenta e diminui, como a música dum órgão. Estala um banco. Explode uma risadinha.

— Quietos! — exclama a professôra, voltando a cabeça para os alunos. — Agora vejam bem o que eu desenhei na pedra. Prestem atenção.

Todos os olhares estão fitos no quadro-negro. Ergue-se um dedinho acima das cabeças.

— Professôra!

— Que é Moisés?

— Como é que o telhado da casa está encostando nas nuvens? Risadas. Clarissa franze a testa.

— Sst! Silêncio! — Põe mais açúcar na voz. — Meu filho, o telhado não está encostando nas nuvens. Nos desenhos e nas fotografias é assim, não pode ser de outro jeito.

Moisés insiste:

— Por que é que não pode, 'fessôra?

— Porque não pode.

Outra mão se levanta.

— Que é, Leontina?

— A casa não tem chaminé?

Clarissa sorri.

— Queres que eu bote chaminé?

Leontina sacode afirmativamente a cabeça.

— Pois então vamos botar chaminé.

Ergue o braço e fabrica com giz uma chaminé. Outra vizinha:

— Falta uma coisa, 'fessôra.

— Diga.

— A fumaça.

— Pronto. — Clarissa risca a fumaça a subir para as nuvens. — Falta mais alguma coisa?

— Falta.

— Que é?

— Uma vaca.

Risos. A professora faz um gesto de súplica.

— Por amor de Deus! Vamos, Marina, por que é que queres uma vaca?

— Porque eu gosto.

— Bem, neste caso vamos desenhar uma vaca...

Clarissa volta-se de novo para o quadro-negro e começa a desenhar uma vaca. O focinho, os cornos, o pescoço, o corpo, as patas, a cauda...

— Falta uma coisa, 'fessôra!

— Diga o que falta, Terêncio.

— As mamicas!

Gargalhadas, algazarra. Clarissa cora.

— Terêncio tenha modos!

Terêncio baixa os olhos. Clarissa exige silêncio.

— Agora todos olhem bem para esta paisagem. Depois eu apago e cada um vai fazer no seu caderno um desenho igual, de memória.

Atenção! Vou apagar...

Pega da esponja e apaga os rabiscos brancos.

— Vamos, agora todos desenhem!

Sobe para o estrado. Ali do alto fica olhando os alunos e, [...] (VERÍSSIMO, 1966, p.415-416)

Esta descrição de um momento de uma aula reproduz uma atividade que, por certo, inclui uma intenção, um planejamento, deverá produzir um efeito e este efeito poderá ser o efeito desejado ou não. Pode-se inferir que é um treino de observação, atenção e memória.

Por que será que a professora resolveu trabalhar estas habilidades com as crianças? Qual foi o sentido e o significado disto? Por que e para quem importa esta atividade? Ela tem consciência da teoria que fundamenta esta ação? Ter esta consciência orienta melhor sua ação?

O autor do romance segue descrevendo a simpática professora, sua heroína.

Um pouco mais adiante:

Clarissa perde-se em divagações. A luz jorra através das janelas. A manhã vai envelhecendo aos poucos. Na parede, a folhinha diz que hoje é vinte de março. Um mapa-múndi afirma que a terra é uma esfera achatada nos pólos. Vem de outras aulas o som de vozes destacadas: professoras que gritam... A voz da Maria da Glória, do quinto ano, mole e doce como mingau. A voz metálica da Dolores, do terceiro.

Clarissa desce do estrado e começa a passear por entre as classes, com as mãos cruzadas às costas. Já se vai habituando aos pequenos, agora. Nos primeiros dias ficou meio atordoada, nunca se tinha visto a sós diante duma classe; tinha constrangimento até de falar alto. Quando falava, punha-se vermelha. Aquelas carinhas miúdas – umas sérias, outras maliciosas, não poucas dissimuladas e tôdas dum certo modo misteriosas – mantinha-se num estado permanente de alarma. Temia que algum maroto lhe dissesse um

nome feio, que se recusassem a obedecer-lhe as ordens. Chegava a temer que rompessem em vaias.

Tudo, porém, foi mudando aos poucos. Agora ela está senhora da situação. (Nem sempre claro...) Já sabe os nomes da maioria dos alunos, já lhes quer bem, como se eles lhe pertencessem, fôssem seus irmãos, seus filhos... [...]

As aulas da manhã terminam. O colégio – pensa Clarissa – é como um dragão enorme que vomita pela bôca da porta central a criançada que sai a correr aos gritos, numa festa de roupas coloridas. Bem como os bichos dos contos de fadas... [...]

Clarissa espera Dolores. [...]

Dolores, os óculos escarranchados no narigão lustroso e vermelho, queixa-se de seus alunos. Uns mal educados, badernistas e desinquietos. Ninguém pode com a vida deles. [...]

Tem uma voz que dá a impressão de marteladas compassadas e enérgicas. Fala com um ar autoritário e sobranceiro de quem está sempre em aula. [...] Apesar de tudo Clarissa gosta dela. A melhor das colegas. No fundo boa e simples. [...]

– O programa é uma loucura. O ano é curto pra tanta matéria. As palavras martelam no ar pregos invisíveis. Quero só ver! Dolores vai falando sem olhar para o lado, como se estivesse arengando às nuvens. Clarissa deixa o pensamento voar para longe. [...] (VERÍSSIMO, 1966, p.416)

Estes parágrafos descrevem, agora, os momentos seguintes ao da aplicação da atividade. Momentos de divagação da menina professora em sua sala de aula e em seguida com sua colega. Seus pensamentos e sentimentos vão explicando o começo da vida profissional.

A imagem do colégio como um dragão e a comparação com um conto de fadas colocam Clarissa no limiar entre a adolescência e a fase adulta, um pé nos contos de fada e o outro na vida real. Clarissa tem por volta de dezessete anos, como explicou o autor no prefácio, está contextualizada nos anos 1935. Portanto, sua idade é diferente daquela na qual o professor inicia-se profissionalmente hoje, nos anos 2009. É mais jovem e vive sua condição feminina também de maneira muito diferente. A sociedade organiza-se diferentemente, valoriza outros aspectos e a docência, reflexo da sociedade na qual se insere, tem outros contornos. Ser professor àquela época era diferente de ser professor atualmente.

Dolores, sua colega de profissão, reclama dos alunos e do programa, Dando pistas do contexto à menina. Clarissa não quer ouvir, quer pensar em outras coisas. No texto é possível sentir algumas das dificuldades e dos sentimentos de Clarissa e observar a construção do éthos do professor.

O professor, aos poucos, vai sendo socializado na profissão, porque vai sendo informado sobre valores, hábitos, posicionamentos, regras, horários, festividades, comemorações, exigências entre outros aspectos da cultura escolar.

Tentando apreender o contexto da professora iniciante, no *acompanhamento formativo*, atentei para o contexto da professora personagem. Clarissa chamou o aluno de *meu filho* e tem por eles um sentimento maternal. É provável que a concepção que permeia o ambiente escolar de Clarissa considere o magistério com uma ocupação feminina.

A professora Selma Garrido Pimenta é professora de Didática na Universidade de São Paulo, pedagoga, mestre e doutora em Filosofia da Educação, tem várias obras editadas, inúmeras publicações. Dedicase à formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. Em seu livro *O Estágio na formação de professores*, Pimenta (2006, p. 29), ao fazer uma análise do entendimento da prática no tempo, procura pensar o que era a profissão de professor primário, quem eram os professores, qual o desenvolvimento da profissão até então, sendo que em sua cronologia o período descrito compreende dos anos 40 aos finais dos anos 60. *Música ao longe* foi escrita em 1935. Dessa maneira pareceu razoável relacionar a análise da autora e o romance. Disse Pimenta (2006, p.29) sobre ser professor no período:

Tratava-se na verdade de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade

e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres.

O que tem sentido com o clima do romance, pois a família de Clarissa, embora estivesse num período de decadência moral e econômica, havia sido a família mais próspera da cidade. Ser professora era a opção quase natural, um orgulho e um tanto missionária.

Érico Veríssimo descreveu o que imaginou, ou soube, serem os sentimentos nos primeiros dias de aula de uma professora: “Nos primeiros dias ficou meio atordoada, nunca se tinha visto a sós diante duma classe...” (VERÍSSIMO, 1966, p.416). Trata-se do *choque da realidade* de Veenman (1984)? Será que se referiu a alguma experiência sua? Ou de alguém conhecido para descrevê-la? Ou apenas inferiu esses sentimentos?

Citou: *constrangimento, vergonha, estado de permanente alarme, apreensão diante da possibilidade de indisciplina*. Narrou ainda que, com o passar do tempo, a professora foi desenvolvendo maior confiança e afetividade com os alunos. Trata-se, pois, das fases de sobrevivência e descoberta descritas por Huberman (1992)?

Quando o autor expressou as críticas de Dolores, disse: “As palavras martelam no ar pregos invisíveis” (VERÍSSIMO, 1966, p.416). Será que tentou demonstrar que as palavras ficam marcadas (configurando um jeito de ser) em Clarissa? Ou que machucam?

O contexto descrito será muito diferente dos contextos atuais? Em caso afirmativo, em que se diferenciam?

Sabe-se pelo desenrolar do romance que a professora tem uma vivência positiva profissionalmente. A história profissional e a pessoal mesclam-se conformando uma à outra. A história dá conta de um curto período na vida da

professora. Ao final, Clarissa descobre seus próprios sentimentos. Todo o romance descreve o desenvolvimento de um processo de desvelamento de si própria, de crescimento, com muitas reflexões e culmina com a surpresa pela descoberta.

É sobre esse mesmo processo de conhecimento que investigo a entrada na carreira de professora e ao mesmo tempo a estréia na vida adulta, porém o foco se detém nas questões profissionais, nas dificuldades, nos caminhos de superação e nos sentimentos que resultam dessas vivências. Os aspectos da vida pessoal, de acordo com as prioridades de cada um, influenciam e modificam o percurso profissional antecipando ou retardando metas. Indubitavelmente presentes, esses aspectos não devem ser ignorados, pois, também conformam o éthos do professor.

1. Imersão no novo

1.1 Professores principiantes por pesquisadores estrangeiros

Alguns autores, estrangeiros e brasileiros, preocuparam-se e dedicaram esforços no sentido de compreender esse período, o embrião da carreira. Em comum, todos têm o fato de reconhecer que a entrada na profissão requer especial atenção para aprender a ensinar.

Marcelo Garcia (1999) destinou um capítulo do seu livro *Formação de professores: para uma mudança educativa* aos professores iniciantes, por entender a necessidade de enfatizar o período, seja por seu significado, seja pela singularidade que o caracteriza. O autor explicitou, fazendo uso de Lucas Martin (1986), que neste momento de iniciação é significativo:

[...] transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua actividade docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p.115).

Informar o professor faz com que ele se sinta aceito pelo grupo e em condições de desenvolver seu trabalho com menos tensão e ansiedade.

Simon Veenman (1984) professor no Institute of of Education da Catholic University em Nijmegen na Holanda, reviu os problemas apresentados pelos professores principiantes em seus primeiros anos no exercício profissional, incluindo professores de países diferentes em sua investigação. Ele se referiu ao *choque da realidade* vivido pelos professores da seguinte maneira:

A fase de transição da formação do professor para o seu primeiro trabalho pode ser dramática e traumática. Na literatura inglesa ou alemã essa transição é citada como 'choque da realidade'. Em geral, esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários adquiridos durante os anos da formação com relação à realidade nua do dia-a-dia de uma sala de aula.¹⁸ (VEENMAN, 1984, p. 143. Tradução por Slivana Cancherini)

O autor cunhou a expressão choque da realidade que tem sido referendada por outros autores que se reportam à fase inicial da docência.

Maurice Tardif (Cf., 2006, p. 82) também pesquisou os professores no início da carreira e constatou que o tempo relaciona-se com a aprendizagem dos saberes e que esse processo está ligado à socialização profissional. Em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, sobre a profissionalização docente, considerou que a entrada na carreira é diferente para os que têm emprego estável e para os substitutos (professores em situação precária) em Quebec.

Huberman (Cf., 1992, p.39) que, ao "apaixonar-se", (palavra textual do autor), por aspectos da carreira docente, investigou o ciclo de vida profissional dos

¹⁸ The transition from teacher training to the first teaching to the first teaching job could be a dramatic and traumatic one. In the English and German literature this transition often is referred to as the "reality shock," "transition shock," "Praxisschock," or "Reinwascheffekt." In general, this concept is used to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life. (VEENMAN, 1984, p.143)

professores e descreveu fases a partir de estudos empíricos afirmando que, os dois ou três primeiros anos da docência referem-se à entrada na carreira.

Para o autor, como já relatado na Introdução deste trabalho, na entrada da profissão, distinguem-se dois momentos: o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. O primeiro é o contato inicial com a sala de aula, com a complexidade da realidade, é a fase do “choque do real”. A descoberta é o entusiasmo inicial, a concretude de uma situação de responsabilidade tão preparada, (sua sala de aula, seus alunos, seu programa), a pertença ao seu grupo profissional. Os dois momentos podem ser vividos juntos e são, com freqüência, concomitantes. O segundo é que alivia a pressão do primeiro. Há, no entanto, vários perfis diferentes entre os professores e, em conseqüência, comportamentos diferentes.

Pesquisadores brasileiros, sensíveis aos problemas do professor ao ingressar na carreira, têm dedicado atenção ao período com o intuito de conhecer e pensar proposições para revestir a vida profissional de significado. Os estudos que apresento não se contradizem, pelo contrário, confirmam-se e vão além, acrescentando elementos-*chave* para o entendimento do período, complementando-se mutuamente. Os textos estão organizados pela ordem cronológica da feitura da pesquisa em que se basearam.

1.2 Professores principiantes por pesquisadores brasileiros

A professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami é pedagoga, especializou-se em Didática, Tecnologia Educacional e Prática de Ensino na Alemanha, é mestre e doutora em Educação e autora de vários trabalhos. Em um dos seus livros, *Formação de professores: tendências atuais*, organizado por ela e Reali, editado em 2003, apresentou estudos apresentados no simpósio *Formação de Professores: Tendências Atuais*, realizado em 1995, pela Universidade Federal de São Carlos.

Expôs de sua autoria, o artigo *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*, cuja questão foi: "... como os professores atribuem significado e aprendem a partir de suas vivências em sala de aula e de suas experiências diárias?" (MIZUKAMI, 2003, p.61).

A partir de estudo exploratório descritivo e analítico de cinco estudos de caso de professoras aposentadas, desenvolvido conjuntamente pela autora e por quatro doutorandas: Betti (1995), Joly (1995), Martucci (1995) e Moraes (1995), procurou conhecer a formação das professoras no percurso total de suas carreiras. Assim, houve necessidade de que essas professoras considerassem a carreira em sua totalidade, por isso tratou-se de professoras aposentadas. (MIZUKAMI, 2003, p.67).

Por meio de entrevistas semi-estruturadas e autobiográficas a autora do texto focou:

[...] a escolha do magistério como profissão; a formação básica; a trajetória na carreira (primeiros anos, desenvolvimento, final da carreira); momentos significativos; crenças, opiniões e valores; o processo de aprender e ensinar; relações entre os processos de crescimento pessoal e profissional; gênero feminino e profissão docente; relacionamento com o meio [...]; relacionamento com entidades de classe, estrutura e funcionamento da escola (MIZUKAMI, 2003, p.68).

O referido artigo reporta-se a alguns desses aspectos, dentre os quais me utilizei dos entendimentos que aludem aos anos iniciais da docência.

Na esteira das pesquisas sobre o início da docência encontrei, no livro acima citado, dois outros artigos, além do texto de Mizukami (2003), o texto de Lüdke (2003) e o de Balzan (2003), apresentados sob a epígrafe da socialização profissional.

O primeiro texto no livro organizado por Reali e Mizukami (2003) é o de autoria de Menga Lüdke (2003). A autora tem um grande investimento em estudos e reconhecida produção acadêmica. Licenciada em Filosofia pela USP, doutorada em

Sociologia da Educação pela Université de Paris X e, pós-doutorada pela University Of California Berkeley e University of London, a professora dedica-se à pesquisa sobre problemas da formação, pesquisa e profissão docentes, socialização profissional e avaliação escolar.

Os professores e sua socialização é o título do artigo de sua autoria. Com o objetivo de pensar a profissão e a socialização docente, questões relativas à formação e à prática impuseram-se na investigação, a saber:

O que fica da formação inicial recebida na escola normal ou licenciatura? Que contribuição dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? Que força tem os (bons e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessas questões? (LÜDKE, 2003, p. 29)

Contudo, a autora destacou outras perguntas que surgiram da observação da prática e do desenvolvimento profissional do professor:

Qual a importância do embate inicial com a realidade do primeiro emprego? (Lüdke e Wall, 1983) Quais os fatores que amenizam possivelmente esse embate, na figura uma diretora acolhedora, ou de colegas dispostas a ajudar, por exemplo? Existem qualidades específicas de certos estabelecimentos cujo 'clima' seja particularmente favorável ao crescimento profissional? (Lüdke, 1990) Como se processa esse crescimento, supondo-se que ele realmente se efetue ao longo da carreira do professor? (LÜDKE, 2003, p. 29)

Para atender esses dois grupos de questões, foram planejadas duas etapas na pesquisa. Uma etapa, organizada por meio de *entrevistas aprofundadas* com professores cuja formação e experiência fossem reconhecidas, enfatizando a compreensão da preparação e desenvolvimento da carreira e as reflexões dos professores sobre a socialização nela. A outra etapa foi o conhecimento sobre o clima institucional das escolas, tendo por premissa que o clima agradável era um facilitador do desenvolvimento profissional dos professores. (LÜDKE, 2003, p. 34)

O professor Newton Cesar Balzan graduou-se em Geografia e História pela Universidade de São Paulo e Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, concluiu o doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é pós-doutor pela Boston University. Autor de vários trabalhos tem uma importante experiência institucional. Seu artigo, *Discutindo o processo de socialização profissional*, colabora com a análise do início da docência abordando alguns aspectos e circunstâncias inéditas na literatura sobre esta questão da docência que encontrei até este momento. Balzan (2003) explicou como compôs a pesquisa desse trabalho:

[...] recorri àquilo que tenho vivenciado junto a diferentes instituições de ensino (principalmente universitárias), àquilo que tenho lido – com destaque a dissertações de mestrado e a teses de doutorado – e a entrevistas que realizei junto a supervisores e delegados de ensino da rede pública, da capital e do interior [do estado de São Paulo] (BALZAN, 2003, p. 49)

Para o autor o processo de socialização está imbricado à atualização constante. O que estimulou o seguinte questionamento:

É possível a socialização profissional no atual panorama educacional brasileiro? Em caso afirmativo, não seria necessário estabelecermos distinção entre situações tão diferentes como ensino fundamental e médio e ensino superior? É preciso distinguir entre escolas públicas e particulares? Entre cursos diurnos e noturnos? Haveria exemplos bem sucedidos de socialização profissional que poderiam ser tomados como referências para outras experiências? (BALZAN, 2003, p.48-9)

Organizado em dois tópicos, o texto refere-se, no primeiro, à socialização profissional no ensino fundamental e médio e, no seguinte, no ensino superior. Detenho-me no primeiro, isto é, no ensino fundamental e médio.

Balzan (2003, p. 49) optou pelas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, pois considerou que as matrículas estão concentradas nessas instituições: 89,4% das matrículas no ensino fundamental e 79,1% no ensino médio. O fato justificou seus esforços de entendimento desse momento.

Adiantando os resultados, declarou Balzan (2003, p. 49): “Os dados de que disponho indicam que o processo de socialização profissional do magistério, em nível pré-universitário, é extremamente difícil, senão impossível.”

Maria Regina Guarnieri (2005) organizou o livro *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*, incluindo artigo de sua autoria *O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor*, no qual desenvolve o descritor *aprender a ensinar*, indicado no título do livro. No artigo, reúne idéias baseadas em investigação sobre como o professor que se inicia na carreira, ao aprender a ensinar, transforma-se em professor. O artigo da autora foi baseado em pesquisas efetuadas por ocasião da feitura de sua tese de doutorado em 1996.

Hilda Maria Monteiro (2004) apresentou na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) interessante pesquisa intitulada *Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial*. A autora conseguiu, por meio de sua estratégia de investigação, fazer reflexões que a conduziram na desmistificação das *histórias secretas* institucionais. Sobre elas disse: “... há aspectos da aprendizagem docente que podem escapar ao olhar do pesquisador por fazerem parte das histórias secretas da escola”. (MONTEIRO, 2004, p.1) E elucidou que o estudo por ela empreendido distinguiu-se dos demais por ter sido realizado por ela própria, professora, que se fez também pesquisadora: “... e que, portanto, vive as histórias secretas da instituição”. (MONTEIRO, 2004, p.1)

Desenvolveu o trabalho nos três primeiros anos de docência, em escola pública da rede municipal da cidade de São Carlos (SP), sendo professora alfabetizadora da primeira turma em 1999 e da segunda turma que acompanhou por dois anos letivos, portanto em 2000 e 2001, na primeira e segunda séries. Em artigo no livro de Lima (2006), a professora-pesquisadora explicou sobre si mesma:

Assim começou a trajetória, desta que já cursava o Doutorado, depois de ter concluído Magistério em nível de 2º grau, Pedagogia e Mestrado, quando se tornou professora e que fez dos três anos iniciais da docência o seu objeto de estudo para investigar os processos de formação profissional no exercício cotidiano da sua profissão. (MONTEIRO, 2006, p. 27)

A pesquisa, na forma de auto-estudo, tomou por meta examinar como a professora coordenava a própria aprendizagem de ser professora. Para isso utilizou o conceito de auto-estudo de Bullough e Pinnegar (2001): “[...] que consiste no processo de estudar a prática, estudando, simultaneamente, a si mesmo. Estudar a prática é estudar o saber provindo da experiência vivida”. (MONTEIRO, 2004, p. 3) Continuando, explica que se utilizou dos incidentes críticos para reflexão e análise da prática:

‘Incidentes críticos’, segundo Knowles e Cole (1995), são eventos significativos do dia-a-dia – confusões, contradições e complexidades – que provocam profunda mudança e influência na prática profissional. São eventos inesperados que podem ser pontuais ou terem continuidade e que causam perplexidade por serem uma teia de contradições e complexidades. (MONTEIRO, 2004, p. 3 - 4)

A professora registrou, em diário de campo, 78 protocolos nos quais descreveu: o fato ocorrido, a atitude tomada e o seu desfecho. Segundo a autora os fatos oferecem as histórias secretas:

São fatos que expõem as histórias secretas, as histórias sacralizadas e as histórias de fachada sobre as quais falam Clandinin & Connelly (1996). Para os autores, a sala de aula é o espaço em que são vividas as histórias secretas, que são as histórias reais. As histórias de fachada permitem que os professores mantenham uma imagem de que são ‘experts’, com determinadas características aceitas pela escola. As histórias sacralizadas são constituídas por percepções da prática que são partilhadas por professores, elaboradores de políticas públicas e teóricos. (MONTEIRO, 2004, p. 3 - 4)

Monteiro (2004) organizou suas compreensões nas seguintes categorias: sobrevivência e descoberta, tempo e aprendizagem, ser mulher e ser professora, escola para pobres ou escola de pobres e a sala de aula.

Outros dois estudos, que concentraram seus esforços nas questões do professor iniciante, são pesquisas que datam de 2002. A investigação de Adriana Maria Corsi, apresentada em artigo com Lima e a pesquisa de Maria de Fátima Silveira.

Corsi & Lima (2005) apresentaram o texto *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*, elaborado a partir de dissertação defendida por Corsi em 2002, no mesmo livro citado logo acima, organizado por Mizukami e Reali (2005). Adriana Maria Corsi (2006) é pedagoga e doutoranda em Educação, orientanda de Lima (2006).

As autoras procuraram compreender e analisar como professoras iniciantes enfrentam situações que julgam difíceis e como avaliam as suas próprias atuações nessas ocasiões.

Duas professoras iniciantes de escolas municipais produziram diários reflexivos e participaram de entrevistas mensais com roteiro semi-estruturado, pautado nos registros dos diários. As professoras deveriam registrar as dificuldades sentidas na prática e o tratamento dado a elas. Os registros das professoras não se limitaram aos aspectos definidos e elas enriqueceram os relatos para além das dificuldades. Os registros e as entrevistas constituíram as narrativas que deram acesso às práticas e ao pensamento das professoras, esse último em dois momentos distintos: logo após as situações difíceis e nas entrevistas mensais, quando já havia decorrido um tempo da situação vivida.

As duas professoras possuem formação em Magistério, curso de Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Trabalhavam em distintas escolas municipais. Os contextos sociais dos bairros onde estavam inseridas as escolas eram diferentes,

uma compunha um bairro com muitas famílias pobres e a outra escola embora na periferia, era constituída por uma classe com melhor situação sócioeconômica.

Maria de Fátima Lopes da Silveira participou do livro de Lima (2006) com o artigo *O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens*. Assim como Monteiro (2004, 2006), sua pesquisa para o Mestrado, em 2002, foi uma análise do trabalho desenvolvido por ela própria. (Cf., SILVEIRA, 2006, p. 39) A autora é professora alfabetizadora, pedagoga e mestre em Educação.

Com sua investigação logrou conhecer como aprendeu a ser professora trabalhando com crianças que desenvolveram histórias de fracasso durante a alfabetização. (Cf., SILVEIRA, 2006, p. 39)

Foi possível conhecer muitas dificuldades do professor iniciante na elaboração da prática. Reconheceu que sua história pessoal conformou, de maneira especial, seu espírito comprometido com aqueles que são marcados pela exclusão. (Cf., SILVEIRA, 2006, p. 41)

E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão, artigo de Gisele Antunes Rocha, outra pesquisa publicada no livro de Lima (2006). A autora é pedagoga e doutoranda em educação.

Rocha (2006) propôs-se a refletir sobre o que amiúde se ouve “*Na prática a teoria é outra.*” Ciente de que o professor, apesar de adquirir e levar consigo um cabedal de conhecimentos da formação inicial, ao assumir uma classe sente-se incapaz. Afirmou Rocha (2006, p.67): “É como se a ansiedade do início da docência, de certa forma, empanasse a teoria aprendida.”

A autora discorda da expressão acima referida. No texto defende que “[...] a teoria não é norteadora da prática, mas seu papel está em possibilitar a análise da prática e a tomada de decisões a partir dessa análise.” (ROCHA, 2006, p.68)

Dedicou-se à questão de saber o que falta ao professor iniciante para analisar as situações vividas a partir dos conhecimentos da formação inicial. Seu artigo fundamenta-se nas investigações efetuadas em 2004.

A autora estudou o caso de uma professora em início de carreira, atuando numa segunda série de escola pública municipal que atende crianças da área urbana e rural. Esse caso mostrou-se interessante porque a professora formada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação por universidades públicas do estado de São Paulo, a despeito de sua formação, enfrentou problemas semelhantes aos relatados por outros professores em início de carreira que, todavia não tiveram a mesma oportunidade de aprofundamento dos estudos.

Recordando e revivendo o início da docência no final de carreira, artigo de Silvia Vilhena Pizzo (2006) sobre pesquisa também efetuada em 2004, constituinte do livro de Lima (2006) analisa o *começo* da trajetória de seis professoras em final de carreira. Todas oriundas da mesma escola estadual. Com entrevistas semi-estruturadas Pizzo (Cf. 2006, p.77) abordou com as professoras, em especial, questões sobre a expectativa de ingresso na carreira e fatos marcantes dessa fase.

Pesquisa efetuada em 2005 de Maevi Anabel Nono em artigo apresentado com Mizukami. Nono & Mizukami (2005) expuseram seus estudos no capítulo *Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes*, no livro *Processos formativos da docência*, organizado por Mizukami & Reali, editado em 2005.

As autoras, Nono & Mizukami (2005), nesse capítulo, apresentaram uma análise que se baseia nos resultados obtidos por meio da tese de doutorado *Casos de ensino e professores iniciantes*, defendida por Maévi Anabel Nono em 2005, orientada por Mizukami.

O foco do artigo está na possibilidade de se considerar o caso de ensino enquanto metodologia para a caracterização do professor iniciante, produzindo, desta forma, um conhecimento sobre o professor iniciante, (Cf. NONO & MIZUKAMI, 2005, p. 143).

Quatro professoras, entre as quais, três, com aproximadamente cinco anos na carreira e uma, com dois anos, analisaram cinco casos de ensino que descrevem situações enfrentadas por diferentes professoras e também prepararam um caso de ensino a partir de situações vividas nos anos iniciais na carreira.

Entre os casos, a análise de “A trajetória profissional de Stefânia, professora de educação infantil” referente ao trabalho de Padilha (2002), pelas quatro professoras partícipes do processo de investigação, tornaram claros conhecimentos sobre o início na carreira e pensamentos sobre ensinar e aprender, segundo um roteiro com questões abertas, respondidas individualmente. (Cf. NONO & MIZUKAMI, 2005, p. 145)

Esse roteiro permitiu a descrição da trajetória profissional das professoras relacionadas às:

[...] principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações e interesses encontrados; escolarização anterior; formação inicial recebida e confronto com a prática; escola/ambiente de trabalho; políticas públicas educacionais e políticas das escolas particulares; conhecimentos fundamentais para enfrentar os anos iniciais; fontes de aprendizagem profissional; alunos e pais; e aprendizagens vividas. (NONO & MIZUKAMI, 2005, p. 146)

Procuraram evidenciar os fatores facilitadores e aqueles que dificultaram esse começo. Foi observado pelas autoras que, apesar das descrições pautarem-se pelo que havia de comum nos percursos, cada professora marcou sua descrição com aspectos particulares, inerentes a cada uma delas, segundo suas relações, vivências, conhecimentos e a forma como iniciaram na primeira escola. (NONO & MIZUKAMI, 2005, p. 146).

A professora Emilia Freitas de Lima (2006) é pedagoga, mestre, doutora e pós-doutora em Educação, tem um longo caminho percorrido, especialmente nas análises sobre o início da carreira, tendo concluído, juntamente com seus orientandos, sistemáticas pesquisas sobre o tema.

Foi a organizadora do livro *Sobrevivências no início da docência*, editado em 2006. Nele estão reunidos seis artigos cujos pesquisadores dedicaram-se a entrada na docência. A introdução e o remate da autora e organizadora também corroboram apresentando as sínteses encontradas sobre o tema. Em sua introdução, Lima (2006) discorreu sobre a importância da fase e listou doze características sobre o início da docência a partir dos trabalhos de vários autores, entre eles, Tardif (2002, 2000), Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999); Zabalza (1994), (Cf. LIMA, 2006, p. 11). A partir dos dados das pesquisas relatadas, apresentou sua análise sobre na finalização do livro. Alguns artigos referem-se a trabalhos já comentados nesse texto, como o de Corsi & Lima (2005) e o de Monteiro (2004).

Apesar da citação ter ficado um tanto longa transcrevo, *ipses literis* as características apresentadas por Lima (2006, p. 12-3), que configuram as preocupações do professor no início da carreira, por entender que esse esforço de agrupá-las organiza didaticamente os resultados já conhecidos:

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores ou mais experientes;
 - Aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
 - Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar a seus pares;
 - Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
 - Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
 - Preocupação com o domínio dos conteúdos;
 - “Choque da realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia, pessoalmente, na inserção profissional;
 - Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
 - Auto-proteção e concretismo cognitivo;
 - Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
 - Diferenciação em função dos contextos de atuação;
 - Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.
- (LIMA, 2006, p. 12-3)

A leitura apurada dos autores citados acima permitiu a Lima (2006) unir dados esparsos, organizando-os como características presentes na entrada da profissão. Esse olhar da autora sobre o todo distinguiu os aspectos que têm significado decisivo na composição da identidade e estilo que o professor desenvolve e assume profissionalmente. Claro, que tal estilo sofrerá variações segundo as circunstâncias determinadas pelo contexto, pela formação e pela própria personalidade do professor.

Os artigos organizam-se através dos dois aspectos descritos por Huberman (1992) no início da carreira, a sobrevivência e a descoberta. A experiência pode ser boa ou, ao contrário, traumática. Mas, ainda que tenham gradações diferentes, os professores vivenciam dois períodos: o de descoberta que ajuda a vencer as dificuldades e o de sobrevivência, que inclui as dificuldades. O autor considera que na fase de *descoberta* estão presentes: o prazer de fazer parte de um grupo profissional, de ter sua sala e os seus alunos, de se sentir responsável por si próprio assumindo sua vida. Os sentimentos suscitados pela *descoberta* são tão compensadores que impulsionam à superação dos problemas. Já a busca dessa superação e a aprendizagem de como ensinar constituem a fase de *sobrevivência*.

O primeiro artigo do livro de Lima (2006) é de André Luiz Sena Mariano (2006), *O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...* O autor, doutorando em Educação, baseou-se em estudos de 2006, para sua dissertação de Mestrado: *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe*.

Mariano (2006, p.17) construiu um paralelo entre a entrada na profissão de professor e o desenrolar de uma peça teatral. Reconhece que ao transpor o degrau que separa professores e alunos a situação se modifica para o protagonista. Segundo o autor, a situação do professor configura-se da seguinte forma, num momento é espectador na platéia e, no seguinte assume como ator principal.

Mariano (2006, p.18) organizou a entrada na docência em três categorias. A partir das idéias de Huberman (1992) e de suas observações, dividiu-as em: choque da realidade, sobrevivência e descoberta que chamou de atos, primeiro ato, segundo ato e terceiro ato, respectivamente. Apresentou-os, descrevendo algumas características como se fosse uma peça teatral. Explicou que os atos não seguem

um roteiro previamente definido no exercício da docência, é habitual que sejam experimentados sobrepostos.

Dois aspectos, que são destacados pelo autor, caracterizam esse momento: a *idealização*, sem contar que será preciso habilidade para improvisar e, *preparação constante*, nunca se está preparado suficientemente por mais que se tenha planejado, porque a sala de aula guarda sempre situações inéditas para as quais não há previsibilidade.

Um trabalho recente é o de Regina Célia Pereira Baptista dos Santos (2007) professora com larga experiência na docência, com investimento tanto na formação inicial quanto na contínua de professores da rede pública. Em sua tese, defendida em 2007, *A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes*, dedicou-se a conhecer melhor o período no qual o professor entra na docência. Sentiu-se incomodada pelas observações feitas por professores mais antigos sobre eles, iniciantes, durante reuniões das quais participou. Sobre eles, os professores iniciantes, e sobre a gênese de sua tese, explicou:

Presentes [os professores iniciantes] em todas as reuniões, responsáveis, tinham muita dificuldade para se colocarem no coletivo, ora porque eram impiedosamente tratados por alguns colegas, que lhe chamavam de 'fora da realidade', 'ingênuos'..., ora porque sentiam que lhes faltava um interlocutor para com eles discutir suas indagações, suas inseguranças, seus anseios. [...] Construimos, então, um trabalho diferenciado, de apoio aos professores iniciantes, que me trouxe muitas perguntas, e que significou o início do problema dessa tese de doutorado... (SANTOS, 2007, p.15).

A professora pesquisou sobre o início da carreira, por meio de questionários e depoimentos, em escola pública e com alunos do curso de História onde leciona, que também são professores eventuais.

2. Resultados e análises

2.1 Imersão no novo

Com o intuito de verificar o impacto da entrada na carreira procurei saber de que forma os professores reagiam à frase: **“E agora? O que farei com minha classe?”**. Mais da metade dos professores identificou-se com a questão reafirmando o que a maior parte das pesquisas tem indicado: a surpresa diante da inesperada realidade.

Lembrando uma frase da professora iniciante sobre as impressões do primeiro dia: "O primeiro dia foi muito difícil. Eles não se intimidaram por não me conhecerem e não paravam um minuto para ouvir o que eu tinha a dizer. Fui para casa e chorei muito." No Entreato é possível ler com mais pormenores as reações da professora iniciante no acompanhamento formativo. É interessante observar que, na entrevista de admissão, o diálogo com a coordenadora pedagógica em muito colaborou com o choque da realidade, ampliando a surpresa e ansiedade.

Veenman (Cf., 1984, p. 147) baseou-se em Miiller-Fohrbrodt et al (1978) e Ryan (1979) para explicar as causas do choque da realidade. Miiller-Fohrbrodt et al (1978), indicaram fatores pessoais como: equívoco na escolha da carreira, personalidade e/ou atitudes incongruentes com o costume docente e causas condicionais: que dizem respeito a problemas na formação e/ou nas condições de trabalho nas escolas, como burocracia, autoritarismo, relações de hierarquia, estruturas organizacionais fixas, quadro de funcionários inadequado, escassez de materiais e suprimentos, falta de objetivos educacionais claramente declarados, solidão no local de trabalho, pais que põem ênfase especial na transmissão do conhecimento, a multiplicidade de tarefas que o professor tem que realizar. Algumas vezes, ao professor iniciante são conferidas tarefas mais complexas do que aos mais antigos. Ryan (1979) oferece as seguintes especulações sobre os problemas

de professores iniciantes: os professores têm dificuldade em seu primeiro ano porque eles não foram treinados o suficiente para atingir as demandas de seu trabalho; não existem critérios claros de seleção no treinamento do professor e professores iniciantes têm tido um treinamento geral e não são treinados para trabalhos específicos em escolas específicas.

Sobre os anos iniciais, Mizukami (Cf. 2003, p. 72) revelou que alguns professores iniciam-se na docência antes de se formarem. Todas as professoras participantes da investigação da autora passaram pelo *choque da realidade*, isto é, pelas dificuldades determinadas na fase de sobrevivência e pelos sentimentos de *descoberta*, as duas etapas descritas por Huberman (1992), às quais a autora faz alusão.

Com relação ao *primeiro ato*, como se referiu Mariano (2006) designando o choque da realidade ou a imersão no novo recaem a expectativa e a ansiedade, sentimentos que, em geral, acometem quem se inicia. Outro aspecto que enfatizou sobre esse momento diz respeito à cultura escolar, especificamente à recepção pelos professores da casa, nem sempre satisfatória. Alguns são desconfiados, temerosos por seus lugares conquistados, agem defensivamente em relação ao novato. Censuram quem chega, pela inexperiência e ameaçam com o alerta de que o tempo mostrará que o ímpeto inicial de fazer e inovar esmaecerá. Outros autores também mencionam aspectos da cultura escolar comentados a posteriori, como Santos (2007), Guarnieri (2005) e Silveira (2006).

Outros atores podem influenciar de forma negativa, como os demais funcionários, a direção, a coordenação, não compreendendo novas concepções e rejeitando as ações empreendidas pelos novos professores. Ainda está incluída no choque da realidade a reação dos alunos, que no mais das vezes não corresponde

ao imaginado por quem está começando (Cf. MARIANO, 2006, p.19-20). Esse aluno idealizado é também salientado por Silveira (2006).

No caso dos professores que participaram da pesquisa, há que se constatar que fatores ligados à constante degradação das escolas brasileiras, aligeiramento da formação, conforme Pimenta (Cf., 2002, 2005), condições de contínua proletarização da profissão, apontadas por Contreras (2002) e ainda as precárias condições de acolhimento institucional, investigadas por Marcelo Garcia (1999) constituem o contexto no qual se iniciam os professores.

2.2 Sobrevivência

Veenman (Cf., 1984, p. 148) considerou fundamental o conhecimento dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes em seus primeiros anos de ensino para a elaboração de um quadro referencial dos problemas percebidos em professores iniciantes. Constatou que, no primeiro ano, ocorre um processo de novas aprendizagens e responsabilidades. A iniciação na profissão é um período também de iniciação à vida adulta, que pode incluir viver longe da sua casa, estabelecer novos laços de amizade, construir uma família. Citando McDonald & Elias (1983) e Ryan (1970, 1980) considerou que, da liberdade do modo de vida tipicamente estudantil, o professor é deslocado para as limitações e responsabilidades da vida profissional.

Declarou uma professora no questionário reflexivo sobre os sentimentos na fase de sobrevivência:

Não raro, nos primeiros meses chorava no banheiro dos professores. A sensação era de desgaste e impotência, pois na lógica de tentativas, os erros se sucediam. Um sucesso que fosse, em contrapartida, me renovava as forças por mais um tempo. (quatro anos e onze meses)

Sob esse descritor, a sobrevivência, estão as dificuldades e os sentimentos delas decorrentes. No segundo ato, Mariano (Cf. 2006, p. 21-2) constatou que, ademais da distância entre o sonhado e a realidade, existem as dificuldades a serem superadas para se sobreviver na profissão. Esse autor considerou a mais grave dificuldade o pouco apoio institucional. A dificuldade do professor em buscá-lo leva-o ao isolamento, por medo de se expor, sente-se frágil, como explicou Monteiro (2004) acerca das histórias secretas. Não tem interlocutor com quem possa dividir seus medos e angústias, percebe-se vigiado e, ao mesmo tempo se cobra por não ter certeza do que está fazendo. As conseqüências são o choro e a vontade de abandonar a carreira. Embora, outros sentimentos, os de descoberta, se sobreponham. Sobre estes últimos me refiro logo a seguir.

Lima (2006) reconheceu o início da docência como um período muito difícil.

Nas palavras da autora:

[...] nos nossos primeiros meses de docência, conhecemos – e muito bem! – como frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante das situações das quais não temos a menor idéia de como vamos nos sair! De fato, é como se estivéssemos sobrevivendo a cada cena do nosso dia-a dia (...) (LIMA, 2006, p. 91)

Monteiro (2004) afirmou que, os sentimentos de sobrevivência e descoberta, vividos no primeiro ano como professora, foram uma experiência intensa:

O aspecto da sobrevivência está relacionado a complexidades de toda sorte como a busca de condições de trabalho – limpeza da sala, materiais para uso dos alunos -, a lida com alunos de comportamentos difíceis e a lida com alunos em situação de risco, o cumprimento de exigências burocráticas, o uso de materiais e estratégias inadequados, as incertezas sobre o gerenciamento do tempo, os embates de concepções com os diferentes segmentos: pais, alunos, colegas, dirigentes. São desafios que, diante da inexperiência, tomam grandes proporções. Não haveria porquê permanecer em tão hostil ambiente não fosse pelo aspecto da 'descoberta' que é traduzido pelo entusiasmo inicial de ter, finalmente, a minha sala de aula, os meus alunos, de poder transpor os meus ideais em ações concretas, de fazer parte de um corpo profissional. (MONTEIRO, 2004, p.4)

2.2.1 Sobre as dificuldades no período de sobrevivência

Mizukami (2003) explicou que as professoras superaram as dificuldades e aprenderam com o exercício profissional. Os aspectos apontados como problemáticos tiveram gradação diferente para cada uma delas: a questão da *gestão da classe, a disciplina, o controle da sala e a organização, a administração dos tempos (do professor, do aluno, da escola), o estabelecimento da seqüência dos conteúdos, o relacionamento com alunos, a percepção das peculiaridades de cada aluno, o domínio da matéria, o planejamento das aulas para diferentes grupos comunitários*. Mizukami (Cf. 2003, p.72-3) especificou que cada professora analisa esses aspectos de forma pessoal, segundo suas experiências.

Guarnieri (Cf. 2005, p.14) apontou que as dificuldades evidenciadas pelos professores iniciantes foram a organização e definição de: *conteúdos, critério para distribuição dos conteúdos na rotina diária, métodos de transmissão de conteúdos, estratégias para iniciar e manter o relacionamento com o alunado; estratégias para detecção da aprendizagem discente, concepção de avaliação, critérios para o estabelecimento de atividades, estratégias para proceder com os alunos com dificuldades de aprendizagem, estratégias para organizar e corrigir os cadernos da classe, estratégias para o uso correto da lousa*.

Monteiro (2004, p. 4) indicou como suas dificuldades: *tempo e aprendizagem*. Destacou que, no segundo ano, como professora havia construído um saber que a deixava mais confiante em relação aos conteúdos, ao ensino, à manutenção da disciplina e à relação com a direção, alunos e suas famílias. Contudo, necessitou de tempo para pensar sobre esses aspectos, com calma e detalhadamente, o que aconteceu em vários momentos, desde a sala de aula até durante a feitura dos protocolos, passando pelos momentos de conversas com colegas e nas leituras.

O tempo também apareceu como aprendizagem no que tange ao seu gerenciamento, isto é, tempo das atividades, tempo de aprendizagem dos alunos, tempo de intervir. Foi necessário conciliar três tempos: tempo da própria aprendizagem, tempo da aprendizagem discente e tempo da escola.

Explicou também a *reivindicação por tempo*, isto é, a necessidade de conviver e dividir as experiências no coletivo, entre os pares: "... temas urgentes do nosso dia-a-dia: nossas surpresas, incertezas, tristezas e alegrias, nossos experimentos, desencantos e sucessos." (MONTEIRO, 2004, p. 4)

As dificuldades evidenciadas por Balzan (2003) não são exclusividade dos professores iniciantes, mas entram no contexto desse estudo, pois sua análise explica a dificuldade de socialização, a defasagem de professores, a baixa estima que acomete os docentes, que, de toda maneira, compromete também a vida profissional de quem se inicia e configura as condições de trabalho que se enfrenta. Balzan (2003, p. 48) citou, também a escassez de tempo como uma das dificuldades docentes. O autor iniciou seu raciocínio explicitando a quantidade de informações disponibilizadas com as novas formas de comunicação, a ínfima absorção possível e a estreita relação entre a especificidade da docência e a necessidade de atualização constante. Ponderando sobre essa rapidez com que se multiplicam as informações, observei que a falta de tempo do professor compromete não somente a atualização, mas também a seleção e o aprimoramento da informação para a sua transformação em conhecimento.

O caso da professora estudada por Rocha (Cf. 2006, p. 69-73) permitiu conhecer, entre outros aspectos, as dificuldades da professora em assumir o controle das questões da gestão da classe, em enfrentar a sua solidão no enfrentamento dos problemas, no gerenciamento dos tempos de aprendizagem de

cada criança, na administração das condições do exercício docente e na falta de apoio institucional.

A autora realçou que, no caso dessa professora, foi fundamental a influência da gestão da escola, na qual esteve durante o primeiro ano de docência, para que não abandonasse a profissão. A professora mudou de escola no segundo ano e então pôde sentir a disputa entre os professores e a solidão imposta. As experiências negativas no início da carreira são fatores de abandono da profissão e o modelo de gestão pedagógica, como afirmou também Balzan (2003) nas considerações que fez para a socialização docente, pode ser facilitador ou complicador das condições para o exercício profissional. (Cf. ROCHA, 2006, p.73). A autora constatou que recai sobre o professor a responsabilidade pela busca de auxílio entre os colegas. Cabe ao professor a iniciativa, que se dá, quase sempre, sem mediação da instituição. (Cf. ROCHA, 2006, p.74)

Em contrapartida, os relatos das professoras aposentadas entrevistadas por Mizukami (2003, p. 73), que entraram na profissão entre 1965 e 1975, diferem do julgamento indicado por professores iniciantes participes de outras investigações.

Mizukami (2003) explicou que elas narram situações vividas 20 ou 30 anos atrás, enfatizando que, para essas professoras, o início da carreira foi marcado mais pelos sentimentos de descoberta, sendo então, a entrada na carreira, para essas professoras, uma experiência positiva. A observação de Mizukami (2003) é a mesma feita por Pizzo (2006), cujas professoras participantes, por ocasião da pesquisa, estavam próximas da aposentadoria, com 28 anos em média de exercício na profissão, e, também tiveram uma experiência mais positiva quanto à entrada na docência. Nesses dois estudos os sujeitos de pesquisa falaram segundo sua memória da etapa.

Guarnieri (2005, p. 15) cuja investigação data de 1996, também constatou que os sujeitos de sua pesquisa não sofreram um abalo marcante produzido pelo choque da realidade e sobre isso levantou uma hipótese explicativa acerca das características da formação inicial dessas professoras. A diferença com as pesquisas anteriores refere-se ao fato de que os sujeitos da pesquisa de Guarnieri (2005) falaram sobre a situação que estavam enfrentando na época, ou seja, eram professores iniciantes no tempo presente da investigação.

Lima (2006, p. 96) constatou e realçou a distinção entre os dados encontrados por Pizzo (2006) a partir da lembrança da entrada na docência e os dados das demais pesquisas apresentadas em seu livro. Recomendou examinar, detalhadamente, se existe ou não diferenças entre o início da carreira ontem e hoje ou se a revisão da carreira enfatiza os bons momentos.

Pizzo (2006), sobre as memórias da entrada das seis professoras partícipes da sua pesquisa, constatou que todas elas se mantiveram na profissão, apesar das dificuldades. Segundo elas a persistência deu-se por amor à docência.

Essas professoras, assim como as pesquisadas por Mizukami (2003), ao contrário do que comumente indicam as pesquisas, também não indicaram a solidão e o isolamento como agravantes das condições de trabalho, fato que levanta algumas questões para serem pesquisadas. Em comum as professoras de Mizukami (2003) e as de Pizzo (2006) têm o fato de estarem na profissão entre 1965 e 1980.

Todas as professoras de Pizzo (2006) consideraram as classes multisseriadas como dificuldade a ser superada. Também foi comum remontarem às experiências antigas, tanto como criança na escola ou fora dela, quanto como professor, para explicar os sucessos que obtiveram (Cf. PIZZO, 2006, p.89-90).

Quanto às dificuldades citadas na pesquisa de Santos (2007), os professores afirmaram a inexistência do papel da escola, infra-estrutura, mentalidade dos colegas e dos alunos como conseqüentes de políticas educacionais sem êxito e superlotação de salas de aula. (Cf. SANTOS, 2007, p.154).

Os resultados da pesquisa feita com alunos do curso de História, todos professores eventuais, demonstraram que existe uma sobrecarga emocional dada as dificuldades vivenciadas no exercício da profissão (Cf. SANTOS, 2007, p.160).

No caso do *acompanhamento formativo*, as dificuldades da professora iniciante foram: lidar com a indisciplina, a discordância dos parâmetros de avaliação institucionais, o estabelecimento de critérios para agrupar as crianças em duplas de trabalho, as demandas emocionais de cada criança, as dificuldades no enfrentamento dos pais quanto à ingerência nos conflitos entre crianças nas salas de aula, as dificuldades de se auto-afirmar diante dos demais atores da escola (colegas, funcionários, agente administrativo e coordenadora pedagógica), o sentimento de solidão, a dificuldade em trabalhar ao mesmo tempo com crianças em fases diferentes de alfabetização, com crianças com ritmos diferentes de aprendizagem, com crianças com dificuldades de aprendizagem.

No *questionário reflexivo*, as dificuldades indicadas foram: indisciplina, incerteza quanto ao aproveitamento das crianças, conteúdo da graduação insuficiente, preparação insatisfatória para a prática, falta de acolhimento aos professores novos, ausência do coordenador pedagógico, escassez de tempo, uso inadequado do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

2.2.2 Sentimentos decorrentes do período de sobrevivência

Os professores do questionário reflexivo, em sua maioria, não se sentiram desesperados, porém se sentiram sós e inseguros no início da carreira.

A definição de insegurança no dicionário Houaiss (2001, p. 1623) apresenta três acepções, a saber: a primeira falta de segurança, periculosidade, a segunda é o sentimento ou sensação de desamparo de estar desprotegido e também falta de confiança em si mesmo, em suas qualidades ou capacidades.

A frase da professora demonstra o sentimento de insegurança ao se deparar com a sala de aula:

“Você sabe que é capaz, mas quando entra na sala de aula dá uma sensação de incerteza.” (dois anos);

“Não sabia qual caminho percorrer, como fazer para que meus alunos construíssem conhecimentos.” (um ano), o sentimento que transparece é de hesitação porque se sente insegura;

Outra professora comentou: ***“Ainda me sinto insegura. Parece que não tenho confiança no meu conhecimento.” (um ano);***

“Entrei em desespero várias vezes no início, mas sempre buscava ajuda com outros profissionais.” (cinco anos);

“A cada dia é uma nova caixinha de surpresas, nunca sei o que pode acontecer e a insegurança é inevitável.” (dois anos).

Falando sobre o sentimento de solidão:

“Sozinha SEMPRE. Cada um ‘cuida do seu’. É isso que me parece.” (quatro anos, grifos da professora);

“É isso que me parece.” (quatro anos e cinco meses);

“Sem nenhuma orientação.” (dois anos);

A professora do *acompanhamento formativo* declarou sentir-se só e às vezes desesperada. Chorou muito e foi por isso que buscou ajuda nos colegas, nos cursos, no acompanhamento formativo. Frases da professora, já citadas no Entreato, em momentos do *acompanhamento*.

Surpresa: ***“Pela primeira vez entro na sala de aula e me deparo com trinta e quatro crianças olhando para mim, desconfiadas”***;

Solidão: ***“Não havia ninguém pra conversar”***;

Angústia diante dos problemas: ***“Guardo comigo uma montanha de porquês que tiram meu sono todas as noites e que me fazem chorar por não saber que encaminhamento dar para as coisas que estou vivenciando”***.

Segundo Santos (2007, p.153), os professores iniciantes de sua pesquisa sentiram-se solitários, desrespeitados e sem orientação e os professores do curso de História, também sujeitos de sua pesquisa, em seus depoimentos mostraram um *quadro de tensão* no trabalho originado pelo contexto escolar (Cf. SANTOS, 2007, p.159). Essa tensão pode gerar uma sobrecarga emocional, é um sistema de forças que age sobre o professor, tem origem na vivência da cultura escolar e provoca pressão.

O isolamento não é um sentimento, mas um estado. É o resultado de um processo e, também, uma conseqüência imposta pelos demais professores ou conseqüência à qual se pôs a própria pessoa.

Monteiro (2004), Silveira (2006) e Guarnieri (2005) dão pistas do desenvolvimento desse processo. Esse processo pode ser alimentado pelo contexto e pela cultura escolar privilegiada.

No *acompanhamento formativo* não foi observado esse problema e nem poderia já que, neste caso, a professora principiante estava acompanhada, ainda que se reconheça no início momentos de solidão e até de desespero.

Nos questionários, 43% dos professores concordaram com a afirmação: *Sentia-me perdida e sozinha*. Esse é um número muito significativo.

Monteiro (Cf. 2004, p. 7-9) fez a descrição de um importante processo de superação de uma dificuldade vivida por ela, ou seja, descrição da aprendizagem de um saber construído na prática a partir da teoria e, nessa descrição revelou como o isolamento pode ter sua gênese.

A autora, ao traduzir didaticamente para a prática com as crianças uma crença construída segundo a teoria que a orientava, limitou sua ação de tal modo que não favorecia a aprendizagem das crianças. Durante o processo de alfabetização, sua orientação em relação à teoria contrapunha-se às suas observações com respeito à aprendizagem que estava logrando com as crianças. Em sua postura diante dos colegas, procurava manter uma imagem de segurança e certezas sobre o que estava fazendo, o que a impelia ao isolamento, à solidão, porque sentia vergonha por não saber o que estava fazendo e medo de se expor. A professora reconheceu a sua história secreta, isto é, suas inseguranças em relação ao que fazia e a sua história de fachada que era a imagem construída para os outros, depois que venceu suas dúvidas. Isto demandou tempo.

No ano seguinte, ao início de suas dificuldades, quase a totalidade de seus alunos foi aprovada. Porém, é preciso atentar que isto só aconteceu depois que conseguiu detectar o problema e resolvê-lo. Antes disso sofreu solitariamente por medo e vergonha de assumir que não sabia o que fazer.

Assim, ao final do seu primeiro ano atuando, pôde avaliar a condução do processo de alfabetização e percebeu que falhou no trabalho com alguns alunos. A constatação levantou dúvidas, questionamentos e estudos durante as férias. Reconhecia sua falha, reconhecia também que pensava corretamente segundo a teoria, mas, reconhecia ainda que, entre seu pensar e sua ação, havia um descompasso, impresso em sua falha na alfabetização de algumas crianças. Precisava saber como fazer para que os alunos aprendessem.

A professora soube o que fazer a partir das suas reflexões sobre os fatos do ano anterior, das leituras e releituras da teoria e, também, a partir da atenção aos indícios evidenciados pelos próprios alunos. Reconheceu o que precisava fazer, ou seja, a *transposição didática*. Esse processo possibilitou a aprendizagem sobre a alfabetização, a aprendizagem sobre si mesma, e sobre a cultura escolar opressiva.

Nas palavras da autora:

Ao constatar que a minha prática docente havia melhorado pude admitir publicamente o quanto a minha atuação no ano anterior havia sido ineficiente. A vergonha de assumir o 'não saber' levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. (MONTEIRO, 2004, p.9)

Santos (2007, p.154) também constatou a inexistência ou muita dificuldade para o estabelecimento de comunicação entre os colegas e, também que o contexto favorece a vivência individual e não o compartilhamento. O que poderia remeter ao problema do isolamento. O não favorecimento dos aspectos coletivos, como poucos espaços para reflexão, utilização equivocada do uso reservado ao HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), dificuldade para discutir, avaliar, trabalhar em grupo e pedir ajuda foram desveladas também na pesquisa de Santos (2007).

Silveira (2006) explicou que o professor principiante recebe, normalmente, os maiores desafios. Considerou que esse fato é correlato a um ritual de passagem,

funcionando mais ou menos como uma prova. Superando-a o ingressante passa a fazer parte daquele grupo, ao mesmo tempo em que dá a ele (novato cheio de sonhos, planos e entusiasmo) a medida da impossibilidade. A autora se expressou com a seguinte frase “É bom experimentar, logo de início, **o quanto não é possível fazer**, assim legitimando a exclusão.” (SILVEIRA, 2006, p.43, grifos da autora) Além de tentar minar a empolgação do professor e colocá-lo frente a situações mais difíceis, deixa-o sozinho também. Como explica a autora:

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: ‘não adianta fazer nada’, pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades. (SILVEIRA, 2006, p. 43)

Uma reação por parte do professor exige dele sustentar posições solitariamente, levantar um estandarte que, via de regra, o professor iniciante não está preparado para levantar. Silveira (2006) detalhou aspectos do não enfrentamento:

A reação contra esse discurso não é algo fácil de ser realizado: exige uma postura forte, determinada e – o pior de tudo – pelo menos de início, solitária. Exige, sobretudo, uma firme opção político – pedagógica. (SILVEIRA, 2006, p. 43)

A autora realçou que o enfrentamento das situações para as quais o professor não está preparado causa sentimentos de culpa. Pois, ele não entende como está nessa condição, exatamente porque ele é o professor, porque ele é o profissional por princípio habilitado para enfrentá-las e, no entanto, não sabe como fazê-lo. Muitas vezes os professores contornam os problemas sem solucioná-los. (Cf. SILVEIRA, 2006, p.44)

Outro sentimento indicado pela autora foi a frustração. A professora-pesquisadora experimentou a frustração, pois, impôs-se alfabetizar todas as

crianças com histórias de fracasso, o que significava metade das crianças de sua turma e, ao não atingir cem por cento das crianças, a frustração foi inevitável. Explicou que sabia que encontraria crianças com um percurso de fracasso escolar, era sua opção e seu compromisso e, sabia que a falha com as crianças tinha sido de responsabilidade dela própria, porém, o que não soube de antemão é que, a ela, professora iniciante, fora designado um desafio ao qual sequer havia sido informada com antecedência, ou seja, uma turma de 2ª série sendo que a metade das crianças da sua sala tinham a mesma condição de fracasso escolar vivenciada anteriormente. (Cf. SILVEIRA, 2006, p.45).

Fato similar ocorreu com a professora principiante do acompanhamento formativo, contudo não nas mesmas proporções. Quase um quarto das crianças de sua turma, uma 2ª série, apresentava dificuldades de aprendizagem e quase a metade da sala não havia sido alfabetizada. Trabalhando com essa turma, oito professores substitutos de diversas licenciaturas, deram aulas sem êxito. Os pais estavam apreensivos com a dificuldade na alfabetização. Essas condições não foram informadas com antecedência e, ao contrário, foram colocadas de um dia para o outro como desafio, num tom que mais pareceu uma ameaça.

Guarnieri (2005) observou e interpretou a pressão da cultura escolar sobre o professor iniciante. Mas, nesse caso, os professores tiveram uma reação contra a cultura escolar estabelecida, superando as adversidades e até se utilizando dela. A autora percebeu que a escola tenta perpetuar a cultura na qual está submersa. O professor que entra será avaliado em função das determinações culturais dessa ambiência. A cultura escolar, segundo a autora, é *individualista*, já que os professores sob sua custódia devem trabalhar sozinhos, e *negativista*, porque os avalia negativamente, com isso, fragiliza-os para que se submetam à cultura. Porém,

os professores, na pesquisa da autora, também avaliaram essa cultura, e decidiram o que era e o que não era possível utilizar no trabalho, criando um movimento de resistência à cultura estabelecida. (Cf. GUARNIERI, 2005, p.20)

2.2.3 Aprendendo a ensinar

Mizukami (2003) entende que aprender a ensinar é um processo que se caracteriza por ser contínuo. Os professores de sua pesquisa afirmaram que para aprender a ensinar é fundamental atuar. Aprender a ensinar possibilitou mudanças de concepções, mudanças da prática, mudanças nas relações. Explicitou:

Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência. (MIZUKAMI, 2003, p. 85)

Guarnieri (Cf. 2005, p.19) apontou que a sala de aula, com seus desafios, indica ao professor formas de relacionar os conhecimentos da formação, dados da prática e do contexto escolar para fundamentar suas ações. Mas, explicou que isto não ocorre naturalmente. São muitas as dificuldades e as exigências próprias para superar as dificuldades são as responsáveis pelas relações entre os conhecimentos. Em outras palavras, a busca por superação dessas dificuldades estimula novas relações entre os conhecimentos da formação inicial, da prática e da cultura escolar, impulsionando a construção da aprendizagem do ensinar.

Pensar na entrada da carreira remete a pensar em aprender a ensinar. Pimenta (Cf. 2006, p.83) iniciou sua reflexão em torno da prática, no livro *O estágio na formação do professor*, afirmando que: “A atividade docente é práxis.” A mais importante característica da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem. Ensino-aprendizagem é aquilo que é básico e central na atividade docente, o

conhecimento técnico e prático do que o professor faz para estabelecer a *relação* que passa a se constituir no ensinar e aprender.

A atividade docente é sistemática, científica e intencional, afirma a autora. Processa-se segundo razões derivadas de um sistema intelectual, que procura conhecer seu objeto de estudo. O objeto de estudo é a relação ensino-aprendizagem

A prática docente é uma grande questão do professor iniciante. É exatamente por estas apreensões e angústias que Marcelo Garcia (1999), baseando-se em Valli (1992), advertiu:

[...] os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são: – a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; - o isolamento dos seus colegas; - a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o - desenvolvimento de uma concepção técnica. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114)

Marcelo Garcia (1999), utilizando-se de Feiman (1983), constatou que, na carreira docente, pensar em aprender a ensinar significa percorrer distintas fases: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. Segue dizendo Marcelo Garcia (1999, p.112): “[...] as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

A primeira preocupação da professora iniciante no *acompanhamento formativo* foi com a prática, com o fazer: “o que fazer” ou “como fazer”. No *acompanhamento formativo*, a partir da reflexão sobre as atividades, foi possível diminuir a angústia do não saber-fazer. Logo no início, ao pensarmos o contexto das crianças e a necessidade de priorização de um vínculo afetivo, desenvolvemos várias atividades que faziam sentido para a professora e para as crianças, entre elas

a roda de conversa diária para todos se conhecerem e conhecerem também os propósitos da professora e dos alunos.

O respeito que as crianças desenvolveram pela professora era percebido pelos pais, pelos colegas, pela coordenadora e pela agente administrativa. Em cinco meses a professora sentia-se outra pessoa. Desenvolveu um sentimento de confiança em si mesma que lhe permitiu estreitar laços de amizade com os colegas, dar início ao processo de pertença ao seu grupo profissional e ser respeitada na instituição.

Os questionários reflexivos demonstraram que a maior parte dos professores pesquisados sentiu-se surpreendida, no início da carreira, diante do desafio de coordenar os conhecimentos teóricos e as ações práticas. **“O que fazer com minha classe?”** é a frase emblemática da apreensão diante da prática.

Sobre a formação inicial explicaram:

“Nós aprendemos na prática.” (três anos);

“Muitas coisas só aprendemos na prática.” (três anos);

“Acho que a profissão de Professor se aprende com a prática do dia-dia. A universidade oferece a base e o aluno deve correr atrás e se manter atualizado.” (um ano e seis meses).

A percepção de que a prática requer um movimento de busca também se destacou:

“Precisei buscar mais conhecimentos.” (três anos);

“Nunca é suficiente a gente tem que buscar mais e mais. Todo dia é um novo desafio.” (cinco anos);

“A faculdade nem sempre dá subsídios suficientes, às vezes, é mais teoria e menos prática”. (sete anos).

A maioria dos professores considerou que não está preparada para a atuação prática:

“Fui aprendendo com o tempo.” (três anos)

Tempo é a categoria a que se refere Tardif (2006)¹⁹ ao comentar a construção do saber experiencial relacionando saberes, tempo e aprendizagem do trabalho. O autor destacou:

[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF, 2006, p.57)

Os professores se referiram também ao valor do estágio e à solidariedade dos colegas mais experientes:

“A prática fica realmente no estágio” (três anos);

“Fui perceber o que realmente era sala de aula nos estágios práticos, ou seja, quando entrei em uma sala de aula.” (cinco anos);

“As outras professoras são super solidárias com as novatas.” (seis meses)

Bem disse Franco (Cf., 2006, p.12) quando explicou que para saber realizar esse fazer da prática é necessário conhecer o saber pedagógico, que o antecede. O

¹⁹ Neste trabalho concorda-se com a relação entre saber, tempo e aprendizagem do trabalho feita pelo autor. Contudo, o mesmo não se aplica à sua definição de Pedagogia: “[...] conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos [...] é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).” O conceito de pedagogia estará explicitado adiante, de acordo com a posição de Franco (2006) que entende Pedagogia enquanto ciência da educação.

saber fazer é construído pelo próprio sujeito ao relacionar os saberes pedagógicos e as suas condições reais de sala de aula. Detalhou a autora:

Quem trabalha com formação de professores está cansado de verificar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional; saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguiram apreender saberes básicos e nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos. (FRANCO, 2006, p.12-3)

Outra notação de professora partícipe do *questionário reflexivo* sobre o fazer docente evidencia o despreparo:

Durante o estágio, muitas vezes me fiz essa pergunta, quando tinha de assumir a classe, pois na facu, (sic!) só se tem a teoria na hora em que nos deparamos com uma classe, muitas vezes as teorias não servem de nada. (dois anos)

O depoimento abaixo examina os próprios sentimentos, ao mostrar suas apreensões na transposição dos conhecimentos aos alunos e na definição de conteúdos:

Realmente nas primeiras aulas nos sentimos inseguros, perdidos. No meu caso estou substituindo uma amiga, então fico muito apreensiva pela qualidade do trabalho. Me preocupo (sic!) muito em saber se estou sendo clara, se o aluno vai aproveitar o conhecimento que estou apresentando. E com isso me sinto perdida muitas vezes, pensando como vou fazer para aproximar o conteúdo dos alunos. Não me sinto sozinha, porque converso com essa amiga que é a professora titular. (um ano)

Dentre os pontos considerados por Lüdke (2003) como significativos está a formação inicial, que, de modo geral na investigação empreendida, foi avaliada positivamente pelos professores. Alguns comentaram que a vivência da prática modifica alguns entendimentos do curso de formação e que a formação prepara de forma parcial, também que se aprendeu muito com os alunos na prática. Sobre esses comentários, a autora pontuou sobre a importância de se perceber a formação apenas como uma "... preparação inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com

uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada.” (LÜDKE, 2003, p. 37)

Com Nóvoa (1992), a autora explicitou a formação como um momento significativo para a socialização na profissão e para se adquirir características profissionais, porém, o autor, afirmou também que os professores são responsáveis pela profissão que constroem. Fato que Lüdke (2003, p. 38) identificou como uma provocação e um desafio ao professorado.

Ficou também evidenciada na pesquisa a importância da teoria e a autora reafirmou a indissociabilidade entre elas.

Guarnieri (2005) em sua pesquisa sobre o início da carreira, por meio de um estudo exploratório com entrevistas, configurou um quadro referencial sobre o que pensam, sentem e como agem os professores no início da carreira, no momento seguinte desenvolveu um estudo de caso com professora iniciante aprofundando os dados coletados no estudo exploratório. A consideração final da autora diz respeito à construção desse aprender a ensinar a partir das vinculações que fazem os professores entre o conhecimento possibilitado pela formação inicial, os conhecimentos que apreendem na inter-relação das circunstâncias escolares e os conhecimentos construídos em suas vivências de sala de aula.

Quanto à formação inicial, os professores iniciantes consideraram que os cursos não prepararam para a sala de aula, pois não tiveram acesso a conhecimento sobre a prática, gerando sentimentos de insegurança. (Cf. GUARNIERI, 2005, p.14). Contudo Guarnieri (cf. 2005, p.19) avaliou que a formação inicial oferece conhecimentos que permitem ao professor iniciante criticar e avaliar o contexto escolar e a sala de aula, mas isso acontece de forma inconsistente e fragmentada, pelas próprias características dos cursos de formação. Apesar das dificuldades que

os professores iniciantes têm para relacionar teoria e prática, tentaram testar os conhecimentos da formação inicial na sala de aula, demonstrando assim que a formação forneceu condições para a atuação. São as dificuldades vividas na prática que direcionam as críticas à formação inicial e estimulam a reflexão sobre a própria prática. (Cf. GUARNIERI, 2005, p.20)

Sobre a formação, afirmaram Nono & Mizukami (2005, p. 14): “O curso de formação inicial parece não fornecer informações sobre o que ocorre, de fato, no ambiente escolar.” O caso também propiciou que as professoras refletissem sobre o significado do curso de formação inicial: “[...] Elas destacaram a importância do curso como articulação entre teoria e prática.” (NONO & MIZUKAMI, 2005, p. 149)

Silveira (2006), em seu auto-estudo, afirmou que a formação acadêmica, (formação inicial e a pós-graduação), auxiliou a compreensão da realidade a partir das áreas de conhecimento, o que fez brotar “[...] a consciência política do papel da escola [...]” e a consciência da importância da: “[...] alfabetização das camadas socialmente desfavorecidas [...]”, posteriormente, na pós-graduação: “[...] a fundamentação teórica para o aprofundamento dos conhecimentos [...]” (SILVEIRA, 2006, p. 42). Embora reconheça os méritos da formação, Fez uma reflexão onde admitiu que na formação inicial o aluno pensado comumente é um aluno idealizado e a sala de aula põe o professor em contato com situações para as quais a formação inicial não o preparou.

Santos (Cf. 2007, p.153) informou, sobre a formação, que os professores, de maneira geral, consideraram que a formação inicial não foi suficiente para a atuação docente, eles desenvolveram saberes na prática.

Constatou Pimenta (2005, p.40) citando Sandoval (1996) a respeito da formação dos professores que, a proposta de diminuição do tempo de duração dos

cursos, diminuindo seu custo, promove uma ilusória formação. Trata-se, portanto, de uma enganosa estratégia para promoção da titulação, uma frágil modificação do estatuto docente e uma incerta formação, fato que tende a agravar as condições de trabalho do professor e, por conseguinte, as condições da educação no cenário nacional.

Tais reformas barateadoras deram novo contorno à formação inicial e no dizer de Pimenta (2005, p.41): “[...] estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação...” Continua explicando que também quanto à pesquisa, sua desqualificação e a falta de incentivos conformam esse contexto de superficialidade.

Como efeito, o professor considera a formação inicial insuficiente como se observa na frase:

“Saímos da graduação sem nenhuma base.” (seis anos);

Ou no comentário desta professora com dois anos na profissão sobre o diálogo que teve com uma colega de profissão:

Ouvi de uma professora uma vez que: ‘é sozinha que se aprende a dar aula’. Questionei, então para que existe curso p (sic!) essa formação? Respondeu-me: ‘só para ter o diploma, pq (sic!) há um abismo entre teoria e a prática’.

Também representativa das conseqüências da formação é a frase da professora com um ano:

“Minha formação não foi capaz de nortear o início de meu trabalho e sentia dificuldades na elaboração de um planejamento que respeitasse as individualidades e necessidades dos alunos.” (um ano)

Outros comentários críticos sobre a formação inicial:

“A faculdade nem sempre dá subsídios suficientes, às vezes é mais teoria e menos prática.” (sete anos);

“Muito pouco enfoque nas questões que envolvem a prática e seus desafios.” (um ano); “Na faculdade há muito pouca aula prática.” (dois anos);

”Na faculdade sim, é mais teoria.” (cinco anos).

.O professor avalia as questões da prática docente na formação, colocando ênfase nas discussões sobre o estágio:

“Nas aulas de metodologia, nas discussões dos nossos estágios a prática e a realidade que nos esperava era (sic!) amplamente discutida (sic!)” (quatro anos e onze meses);

“Fui entender o que era realmente uma sala de aula nos estágios práticos, ou seja, quando entrei em uma sala de aula.” (cinco anos);

“A prática fica realmente no estágio (essencial).” (três anos).

Os estágios são entendidos por Pimenta (2006) como atividade teórica:

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). (PIMENTA, 2006, p. 183)

Nas falas, além das críticas à formação, foi possível determinar três posturas quanto à vinculação da teoria à prática: a super valorização da prática, a percepção de ausência de teoria e o reconhecimento de uma regulação entre teoria e prática.

Parece haver nas ponderações de alguns professores a percepção de que há uma regulação entre teoria e prática:

“Por vezes havia – e há – abismos entre a teoria (universitária) e prática (sala de aula) o ideal é a práxis”. (Sete anos);

“Sim, a teoria aqui onde ainda curso me dá segurança para fundamentar minhas propostas.” (cinco anos).

Outros professores demonstram uma forte convicção de que aprender a ensinar é saber-fazer na prática. Esta crença faz com que os professores valorizem a prática, muitas vezes sobrepujando-a a teoria:

“Nós aprendemos na prática.” (três anos);

“Na prática percebi que a teoria era outra.” (cinco anos);

“Muitas coisas só aprendemos na prática.” (três anos);

“A teoria na prática é outra história.” (seis meses);

“Na prática a (sic!) muita diferença.” (um ano);

“Muito que aprendemos na graduação na hora da prática é totalmente diferente.” (cinco meses).

Algumas frases, a despeito de se referirem ao conteúdo da graduação e não sobre teoria propriamente, avaliam a ausência da teoria:

“A prática é outro lado. Em alguns momentos devemos estrutura (sic!) o que vamos utiliza (sic!).” (quatro meses);

“Não tenho graduação... mas me faltam algumas coisas que busquei em meus pares de trabalho.” (um ano e seis meses);

“Fiz magistério.” (dois anos); “Não tive formação de educadora.” (quatro anos).

No caso do *acompanhamento formativo*, dois aspectos devem ser considerados:

1 – O estágio da professora foi um estágio de observação. Neste tipo de estágio o aluno assume uma postura passiva: assiste às aulas do professor da sala, auxilia o professor nas tarefas, às vezes *toma conta* da classe, isto é, controla o comportamento enquanto a professora se ausenta. Não foi suficiente para prepará-la para a prática. O estágio na formação inicial era concebido como atividade prática.

2 – A professora estava preparada quanto ao conhecimento teórico. A transposição para a prática é que foi o mote de discussões e reflexões. Deu-se dialogicamente, a partir das reflexões partilhadas, com o amadurecimento e controle da ansiedade, paulatinamente.

Sobre os estágios, a partir de minha vivência recente como aluna do curso noturno de Pedagogia, aproveito para deixar registrado um depoimento. Apesar de todos os esforços, tanto da instituição formadora como das instituições que recebiam os estagiários, muitos estágios foram forçados. A cultura dos professores, em geral, não quer o professor que está estagiando, pois é uma presença incômoda que tolhe e pode avaliar e criticar. Em contrapartida, o aluno, em geral, tem outras prioridades. Dessa forma, com frequência, ajustes e acordos são estabelecidos por professor e estagiário, que mantêm uma fachada. É um acordo tácito. O estagiário por sua vez não percebe o significado e importância deste momento de formação.

Há que se pensar que a formação dos professores no Brasil tem falhado na busca de um modelo que contemple a integração de teoria e prática. Os estágios de formação estão longe do que preconiza Pimenta (2006):

Entendemos o estágio não como práxis, mas como atividade teórica, (conforme explicitada por Vásquez, 1968) preparadora à práxis transformadora do futuro professor. (PIMENTA, 2006, p.183)

A autora compreende que o estágio é parte do currículo do curso de formação de professores. Considerou que o curso se propõe a uma formação que habilite o

sujeito a exercer a atividade de dar aulas. Com o intuito de prepará-lo, isto é, de fazer com que aprenda a ensinar, o curso possibilitará conhecer, instituirá finalidades e criará uma atmosfera para que ele possa atuar a partir do conhecimento da realidade. Realidade que faz parte de um contexto social e histórico. Segundo a autora, a compreensão desta realidade é teórica e o que se almeja é a realidade que se quer. Entre a compreensão do que se conhece e a realidade que se deseja insere-se a relação teórico-prática. Portanto, uma relação indissolúvel.

Reverendo, os professores criticam a formação inicial, sentem-se despreparados. Existe, por sua vez, uma tendência de aligeiramento dos cursos de formação. Pimenta (2006) convidou a pensar o estágio como atividade teórica, que se propõe a conhecer, tem finalidades e antecipa uma realidade que deseja e assim prepara aquele que será professor para práxis.

A propósito, até agora se discute a formação inicial e os estágios em função das críticas dos professores essa formação. Nesse sentido, Franco (Cf., 2008c, p. 111) tem demonstrado que há um descompasso entre a lógica das práticas e a lógica da formação. A autora reconhece duas práticas. Uma promove a transformação das próprias práticas e do professor e a outra é uma prática que o mantém cativo de uma idéia alheia e sem sentido. Formar professores, afirma a autora, baseando-se em Charlot (2006), significa conciliar saberes e práticas em níveis diferentes, que para a autora são dois: uma análise da relação entre os saberes pedagógicos e as práticas e outra análise entre a prática, a teoria e a reflexão coletiva. (Cf., FRANCO, 2008c, p. 117)

Alguns autores citados por Franco (2008c, p.117), como Borges (2004), Guimarães (2004), Lisita (2006) e Formosinho (2002) averiguaram que as práticas

institucionais acadêmicas seguem alheias ao fazer do professor. Por práticas institucionais acadêmicas entende-se:

[...] à lógica da estrutura curricular da universidade clássica, [...], na excessiva fragmentação disciplinar; na organização do ensino a partir de aulas excessivamente expositivas e ainda na desvinculação de saberes da prática e saberes científicos. Outros problemas semelhantes ocorrem em instituições de ensino menos clássicas, como por exemplo, a questão dos professores horistas, sem espaço para o trabalho coletivo, sem incentivo para a pesquisa [...] (FRANCO, 2008c, p.118)

A formação, então, afasta a prática. A autora cita também Theodor Litt através de Schmied-Kowarzik (1983) que explica que os professores precisam de um conjunto de conhecimentos, idéias, objetivos, para além da teoria. Refere-se aos estágios como espaço possível de pesquisas, pautando-se em Pimenta e Lima (2004). E em Zeichner (1997), com a proposta de co-autoria em pesquisa. (Cf., FRANCO, 2008c, p.119)

O que é que se entende por prática? O que abarca o conceito de prática educativa? Prática é aquilo que o professor faz na sala de aula? As ações da professora Clarissa, descritas na introdução deste capítulo, são práticas docentes?

José Gimeno Sacristán é professor catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência, na Espanha. Foi professor em outras universidades espanholas e, também, em estrangeiras. É autor de diversas publicações sobre cultura, ensino e educação, tendo ainda participado em diversas publicações coletivas. Colabora habitualmente em diferentes revistas sobre educação.

No livro *Profissão professor* organizado por António Nóvoa, o professor espanhol Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p.65) pensou a prática docente no artigo *Consciência e acção sobre a práctica como libertação profissional dos professores*.

Nele denomina *profissionalidade* aquilo que é específico, próprio da atividade do professor. A palavra *profissionalidade* não está registrada no Dicionário Houaiss, tampouco no Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira de Língua Portuguesa. O autor, contudo define *profissionalidade* como: “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.65). Entendeu que a *profissionalidade*, isto é, os comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, estão relacionados ao sistema escolar e desenvolveu suas idéias a partir das análises de Popkewits (1986) que considerou a interação entre três modalidades contextuais: *contexto propriamente pedagógico*, isto é, as práticas das salas de aula; *contexto profissional dos professores*, que se refere às crenças, aos conhecimentos, às rotinas definindo um saber técnico, podendo co-existir numa mesma escola subgrupos que diferem, ideologicamente; e o *contexto sócio-cultural* que oferece valores e conteúdos aos professores.

O autor julga o ensino uma prática social, tanto porque é o resultado da ação recíproca entre professores e alunado, quanto porque sobre sua prática incide a cultura e a influência do contexto do qual provém. As práticas não se pautam em conhecimentos teóricos bem definidos e exclusivos do ensino, elas seguem o paradigma do grupo ao qual pertencem.

O autor refletiu sobre a condição social na qual o professor exerce a sua atividade e a depreciação sociocultural da profissão e da atuação docente. O grupo de professores goza de um dado reconhecimento aos olhos da sociedade. Essa posição de prestígio varia segundo o nível de ensino no qual atua. Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p. 66) apresentou uma análise sobre o valor sociocultural profissional e concluiu que o status docente não é elevado, apesar de ser uma função

constantemente apontada como incumbência essencial na sociedade. Se educar é conceder a convivência com a cultura, a cultura da qual o professor é detentor decide a qualidade da educação. Mas, sendo o valor sociocultural profissional baixo, o empobrecimento da classe docente é uma consequência previsível e tem repercussões em sua cultura. Contudo, educação e qualidade na educação são convicções sociais e se diversificam nas sociedades.

Vieira Pinto (Cf., 1979, p.428-29) refere-se à condição humana inevitável de pesquisar proporcionando um corpo de conhecimentos. Este conhecimento, construído no tempo, compõe o cabedal cultural que a sociedade dispõe. O volume do saber está diretamente relacionado ao desenvolvimento social e a sua qualidade depende do potencial de assimilação humano. Ao pesquisar, portanto ao conhecer, a racionalidade do pesquisador se transforma. Explicou o autor que numa sociedade onde o desenvolvimento cultural, econômico e social é expressivo o pesquisador terá também maior nível cultural e maior produção de idéias, maior capacidade racional, além de mais recursos e instrumentos para investigar.

As condições sociais são fundamentais para que o pesquisador amplie sua racionalidade. Embora a cultura, nos termos das idéias, possa ser apreendida por todos, ao pesquisador crítico, que pesquisa para resolver as questões de sua localidade, os desafios que se lhe impõe são aqueles da sua realidade social, que quanto mais básicas, mais limitam suas possibilidades, se comparadas às questões referentes a outras regiões em condições mais desenvolvidas.

Estabelecendo um paralelo entre as condições socioculturais observadas por Gimeno Sacristán (1995), já descritas, e a determinação redutora da pesquisa e da racionalidade do pesquisador explicadas por Vieira Pinto (1979), como se leu, inferi que ao pesquisador, no caso da educação, ao professor-pesquisador brasileiro, os

desafios que lhe são atribuídos são básicos e sua cultura está aquém do que se pretende por ideal quando comparadas aos níveis mundiais, já que seu contexto condiciona sua busca.

Um professor, no questionário reflexivo, ao falar sobre sentimentos de desorientação e solidão, explicou: ***“Não havia tempo para trocar idéias com outros professores e a coordenação raramente se fazia presente e quando sim para assuntos burocráticos.”*** Este professor está explicitando sua condição limitante para a pesquisa: ***não havia tempo para trocar idéias e, a coordenação raramente se fazia presente***, são indicações de sobrecarga de trabalho tanto do professor quanto da coordenação e o ***quando sim para assuntos burocráticos*** denuncia qual a prioridade da escola. Este contexto é redutor das condições de racionalidade, pois as condições socioculturais impedem preocupações de outro nível de necessidade. Os desafios do professor numa escala de valores estão num nível mais básico.

Outro professor, comentando os mesmos sentimentos, desorientação e solidão, também expôs a condição social na qual trabalha e, por conseguinte, a sua preocupação só poderá ser a ela correspondente: ***“Com a situação da violência uma arma apontada na cabeça por um irmão de uma criança minha aluna.”*** O professor estará voltado para as peculiaridades socioculturais deste seu contexto, portanto aprisionado a elas. Não há como preocupar-se, por exemplo, com a pesquisa sobre a psicogênese do trabalho em duplas na sala de aula se o professor tem que lidar com ameaças como a descrita.

Faz sentido pensar nas condições do estatuto profissional relacionadas ao contexto social e político como determinantes da prática do professor, o que remete às condições do trabalho docente.

No pensar de Gimeno Sacristán (Cf.,1995, p.68), a cultura de uma sociedade condiciona a educação segundo suas crenças. Analisou, por conseguinte, que a prática docente deveria ser pensada a partir dos contextos onde se desenvolve: antropológico, institucional e concorrente. Ao olhar a prática docente nos três contextos, o autor desenvolveu um conceito de práticas educativas: sistema de práticas educativas aninhadas.

A ação do professor na sala de aula é o aspecto mais aparente do seu fazer profissional. Mas não só ela compõe a prática docente, segundo Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p.69). O autor ampliou a idéia de práticas considerando ações que estão além dos procedimentos e além, também, da sala de aula. As práticas estão aninhadas, isto é, recolhidas em ninho.

Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p.69) afirmou que existe uma prática educativa que antecedeu à prática educativa escolar. São aquelas práticas que tem a ver com as origens educacionais. A educação acontece em muitos lugares, em casa, na igreja, no grupo de amigos, no clube, na associação de bairro, em encontros ocasionais e também nas escolas. Educa-se e se é educado pelas e para as circunstâncias de nossa existência. Esta educação tem uma história, uma evolução, tem concepções que estão relacionadas ao *modus vivendi* de um grupo social. Tem uma cultura que lhe é própria. Donde se conclui que a educação tem muitas práticas explicadas pelas inúmeras necessidades de sobrevivência. A educação que ensina a viver no mundo não é igual numa grande cidade, num sítio, numa aldeia indígena. Esta educação ensina, por exemplo, a falar. A fala, a língua, o jeito de se expressar é uma criação cultural que imprime identidade ao seu povo e que exprime as necessidades *comunicacionais*. Quem ensina a criança a falar? Esta prática Gimeno Sacristán (1995) insere no *contexto antropológico*.

A escola é uma invenção social que surge a partir do interesse em transmitir o saber de maneira sistematizada. É uma instituição das sociedades ditas desenvolvidas, tem regras, têm os que efetivam a tarefa e os que são a ela submetidos. À parte suas características exclusivas, segue, contudo com um pano de fundo, um cenário como se nela todos estivessem autorizados a atuar, como se não existissem especificidades e fosse a educação um campo de todos. Todos pensam alguma coisa sobre a escola, sobre a educação caracterizando uma prática educacional, explicitou Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p. 71).

O autor considerou a educação distribuída socialmente. Mas, numa sociedade com inúmeras relações de interdependência co-existem muitos significados antagônicos, advindos de grupos sociais, econômicos e culturais diferentes, que julgam a escola uma instituição pouco eficaz e desvalorizam os professores, cooperando com a sua *desprofissionalização*.

Gimeno Sacristán (1995, p.72) detalhou o processo de *desprofissionalização* e descreveu o *contexto institucional*:

O posto de trabalho dos professores está muito marcado por tendências que afectam todo o sistema, tais como o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação, o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e avaliação, etc. (Lawn, 1989). A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado. Apple (1989) acrescenta a esses factores a *intensificação* do trabalho docente, com uma sobrecarga de actividades relacionadas, directa ou indirectamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 72)

Quanto ao terceiro contexto, o autor se refere a ele como *práticas concorrentes*. Estão fora do sistema educativo, mas têm grande efeito sobre as práticas didáticas. Trata-se dos trabalhos produzidos para os professores consumirem as práticas indicadas ou manuais escolares lançados pelas editoras e

outros materiais. Também as supervisões e ações de controle sobre os professores. Estas interferências no trabalho docente também contribuem com a *desprofissionalização*.

A professora do *acompanhamento formativo* comprou um material didático caro, com propostas de atividades, julgando-o importante para o desenvolvimento de suas ações. Este tipo de material, vendido nas escolas, nas livrarias, em congressos, adquire uma suposta autoridade por ter sido editado, revestido de muito marketing e, às vezes, pode substituir a capacidade do professor de criar e planejar suas próprias práticas.

O professor é responsável pela forma que a prática se apresenta. Ele não estabelece a prática, mas pode pensar seu posicionamento diante dela, quer se adaptando quer investindo numa postura crítica, postura que se irradia, segundo destacou Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p.74).

Caminhando pelas questões do fazer docente, Franco (2006) aprofundou o entendimento sobre práticas examinando os saberes. Ao examinar os saberes pedagógicos e a prática docente, Franco (2006, p. 06) constatou existirem enganos na forma de conceber a expressão. Propôs-se estudar o significado de saberes pedagógicos e, ainda, se existe possibilidade destes se reverterem em conhecimentos científicos. Inicia seu estudo pela necessidade de distinguir prática educativa de prática pedagógica.

A prática educativa indica a ação do professor de fazer algo. Pode ser uma ação sem propósito, uma ação não deliberada ou planejada, rotineira, um fazer reduzido, que não une teoria e prática. Não fará parte de um todo com uma intencionalidade se não for fundada na prática pedagógica. Advém de treinamento, das técnicas, da experiência própria ou da socialização entre colegas, mas só será

práxis se tiver um compromisso de cunho social, com meta, com valor. É necessário atentar para que tipo de prática está-se considerando, pois o simples fazer não requer do professor reflexão.

A autora estabelece também a distinção entre saberes didáticos e saberes pedagógicos. Não se trata apenas de polêmicas entre as unidades lingüísticas, explicou, existem conseqüências. Considera que a utilização dos termos deve ser bem explicitada, pois as diferenças indicam uma dada concepção constituída na historicidade do conceito e uma prática dela decorrente. Um mal entendido gera enganos e o entendimento superficial das idéias.

Um posicionamento importante da autora é considerar a Pedagogia como a ciência pedagógica que justifica as práticas docentes. Em seu livro *Pedagogia como ciência da educação*, Franco (2008a) afirmou:

Se a Pedagogia é tratada como tecnologia, ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, reafirma e reproduz fazeres. Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo, orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias. (FRANCO, 2008a, p. 132).

A prática docente, pautada na teoria refletida, produz os saberes da docência, construídos pelos práticos.

A Pedagogia, como outros constructos, revestiu-se de concepções diferentes no tempo, de acordo com as exigências e necessidades de um tempo, de uma cultura, assim a autora convida o leitor a repensar a Pedagogia a partir das questões sociais contemporâneas. A reflexão de Franco (2006, p.9) caminhou no sentido de constatar que se num dado tempo a Pedagogia foi concebida como tecnologia e gerou conhecimento sobre técnica, se noutro momento foi idealizada a partir do

método produzindo conhecimento sobre métodos, então, concebida como ciência da práxis terá a possibilidade de gerar conhecimentos que embasam a prática. Conhecimentos gestados pelos professores a partir dos saberes pedagógicos.

No simples fazer, o professor não pensa porque faz o que faz, não está envolvido com as condições de seu tempo, com as questões determinantes da existência, não considera as necessidades do outro e tampouco da comunidade na qual está inserido. Os saberes, são o contraponto do simples fazer, são constituídos com planejamento e propósito, estabelecem um processo dialético de transformação entre práticas e teoria, gerando novos entendimentos, isto é, os saberes pedagógicos. Conferem ao professor o *protagonismo* da sua ação, a autoria das próprias soluções, portanto assumem um papel ativo na mediação entre teoria e prática. (FRANCO, 2006, p.11)

Franco (2006, p.12) explicou que para *saber fazer* esse fazer da prática é necessário conhecer o saber pedagógico, que o antecede. O *saber fazer* é construído pelo próprio sujeito ao relacionar os saberes pedagógicos e as suas condições reais de sala de aula. Detalhou a autora:

Quem trabalha com formação de professores está cansado de verificar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional; saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguiram apreender saberes básicos e nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos. (FRANCO, 2006, p.12-13)

Explicitou que os saberes pedagógicos são: “[...] processuais, vão se constituindo nos caminhos da prática [...]” (FRANCO, 2006, p.14)

Os saberes pedagógicos significam a composição de um conhecimento que deriva da prática, a partir da percepção, reflexão e avaliação da prática segundo conhecimentos pedagógicos anteriores e que se apresentam como concepções e

suposições sobre ser professor. Contudo, questiona a autora, o que são os conhecimentos pedagógicos? São as teorias resultantes das investigações em educação. As teorias alcançam os professores através de textos acadêmicos e nas interpretações sobre elas, que se socializam. Franco (2006, p. 15), porém, propõe a análise das teorias da prática e das teorias acadêmicas, pois muitas vezes apresentam convicções incompatíveis.

Por um lado, a Pedagogia distanciou-se de sua especificidade ao considerar a educação a partir da estrutura da ciência clássica e, por outro, os estudos científicos positivistas com suas características dicotômicas, separando teoria e prática criaram um fosso entre estas instâncias da educação, que deveriam ter um circuito de comunicação constante. Resultou que as teorias algumas vezes desconhecem a realidade educacional, ou, não explicam o que subjaz às práticas, e não esclareceram o docente. Explicou a autora que, para que haja a comunicação entre teoria e prática, é necessário que os conhecimentos produzidos façam sentido para a atividade docente. Como então é possível construir conhecimento significativo da prática para a prática? Franco (2006, p.18) alertou que não se trata de conhecimento de como fazer algo. É a constituição de um conhecimento teórico para que se transite da teoria à prática e vice-versa.

Por conseguinte, à Pedagogia torna-se indispensável alguns desafios: 1 – os saberes produzidos pelos práticos devem ser incorporados e divulgados; 2 - A Pedagogia deve ser uma ciência auto-reflexiva, crítica e intersubjetiva. A autora ao fazer uso de Vieira Pinto (1985) destacou que o critério de verdade para a pesquisa é a prática social com o propósito de criação de bens de produção úteis, evitando-se assim que a produção científica perca seu sentido. Como disse Franco (2006):

Ou seja, a produção científica deverá se sustentar por uma perspectiva ideológica e política; melhor dizendo, se o produto da

ciência não puder ser apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e alienante e com isso perde as possibilidades de se afirmar como produtora de transformações. Esse é o grande dilema da Pedagogia como ciência da educação. (FRANCO, 2006, p. 20).

A autora apontou as propostas de Zeichner (1997) para que os professores possam ser co-autores nas investigações em educação, acreditando nas possibilidades da pesquisa para estimular o diálogo e a reflexão, em espaços para os educadores fomentarem relações críticas e, possibilidades de que a reflexão atue sobre as administrações burocráticas para que se tornem administrações pedagógicas. Mas, apontou que será necessário que a metodologia consiga partir da prática e daí transformar saberes pedagógicos em conhecimentos pedagógicos.

Franco (2006), a meu ver, respondeu à angústia do fazer explicitada no *questionário reflexivo* desde o que tange a formação à proposta de ação docente. Destacou sua descrença no poder que uma instituição possa ter de formar o outro. Acreditou na possibilidade de participação de processos auto-formativos. Neste sentido considerou que é aconselhável que formandos tenham uma experiência da prática, mas que os formadores enfrentem os dilemas da prática com eles.

Exponho as idéias da autora que se baseando em Houssaye (2004) considerou que ter uma experiência alicerça a construção dos saberes, no entanto são necessários ao menos três elementos: um saber do saber-fazer, um saber sobre o saber-fazer e um saber para o saber-fazer. Ao primeiro estariam vinculados os conhecimentos pedagógicos como métodos e técnicas. O segundo refere-se ao olhar do professor que analisa e avalia os conhecimentos pedagógicos, transformando-os com sua crítica, quando for o caso. E o terceiro que projeta conjeturas sobre as práticas, avaliando os saberes utilizados, incluindo nessa avaliação aqueles oriundos de outros professores (FRANCO, 2006, p.22).

2.2.4 A proletarização e as escutas: dos questionários e do acompanhamento formativo

José Contreras Domingo, professor em Ciências da Educação em Madrid, observando as condições de trabalho do professor, reportou-se à perda de estatuto profissional, na obra *A autonomia de professores*.

Contreras (Cf., 2002, p. 34) desenvolveu o conceito de proletarização a partir de Braverman (1974), ou seja, o trabalho passou a ser subdividido em processos cada vez mais simples; os operários são especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva; perde-se a perspectiva de conjunto; perdem-se habilidades e destrezas anteriormente necessárias. Como consequência o trabalhador sofre a perda da qualificação, as tarefas são isoladas e rotineiras, perde a compreensão do significado do processo e também a capacidade de decisão sobre a produção. Desenvolve-se uma dependência total dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*.

Explicou o autor:

Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) *a separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, p.35)

Transpondo o conceito para os professores, trata-se da desconstrução das qualidades que caracterizavam seu trabalho, isto é, a degeneração das condições de trabalho, embora, tenha considerado o autor, esta teoria não seja consenso.

Segundo Contreras (2002):

[...] a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p.33)

O trabalho docente desenvolveu-se cativo de especialistas e administradores o que proporcionou um controle cada vez maior do seu fazer. A *tecnologização* do ensino é a ruptura entre concepção e execução, que significou aos professores a redução de sua função à de executores das tarefas pensadas por outrem. Perdeu assim sua possibilidade de decidir, planejar e intervir. Esta segmentação provocou, em considerável parcela dos professores, a diminuição da capacidade de discernimento, ou seja, da “[...] 1 capacidade de compreender situações, de separar o certo do errado [...] 2 capacidade de avaliar as coisas com bom senso e clareza; juízo, tino [...] 3 conhecimento, entendimento [...]” (HOUAISS, 2001, p. 1051)

A *desprofissionalização*, comentada por Gimeno Sacristán (1995) e a proletarização, teoria desenvolvida por Contreras (2002), são processos determinantes quando se refere ao fazer docente. As práticas educativas são influenciadas pelo contexto onde se inserem.

No caso da professora iniciante: o não favorecimento de reuniões para os professores discutirem seu trabalho pedagógico; a ausência de inspetores de alunos ou equivalente; a formação continuada reduzida a uma reunião bimestral; a sobrecarga de trabalho com a burocratização excessiva influenciou seu fazer.

Guarnieri (2005, p. 19) considerou que, para o desenvolvimento profissional docente do professor iniciante, o trabalho coletivo torna-se fundamental pelas trocas que possibilita. Todavia advertiu que não existe situação que privilegie o coletivo e ao professor resta uma busca isolada.

Nono e Mizukami (2005) apontaram e sugeriram:

Há uma forte valorização da troca de experiências entre os professores. As situações descritas no caso de ensino poderiam orientar discussões nas escolas, permitindo uma inserção das iniciantes marcada muito mais pela descoberta do que pela tentativa de sobrevivência. (NONO & MIZUKAMI, 2005, p. 147)

Pari passu com os conceitos de *desprofissionalização* e *proletarização*, que se sobrepõem, estão as vozes dos professores nos questionários em relação a: sobrecarga do trabalho, limitação do papel do professor, o não favorecimento do coletivo.

Os professores ao comentarem a atuação de coordenadores indicam que a orientação não atende suas expectativas e necessidades:

“A coordenadora me orientava, mas não validava muito as orientações.” (três anos);

“Depende, na Faculdade me sinto perdida, pois a coordenação entende que conheço todos os termos técnicos internos, tais como ementa... entre outras coisas [...]” (um ano);

“Apesar de que a orientação foi absolutamente insuficiente, só me foi dito o conteúdo que deveria apresentar.” (nove meses);

“Sim, me deu orientações básicas e pediu que havendo dúvidas a procurase (sic!).” (um ano).

As frases evidenciam o quanto o professor está refém da hierarquia estabelecida na escola. O professor depende das orientações da coordenadora, quando esta falha, por alguma razão, o professor sente-se “perdido”.

O professor está também submetido às regras da cultura de cada escola que em algumas ocasiões assume uma atitude “espontaneísta”. Os professores comentaram sobre serem informados ao entrar na escola:

“Concordo parcialmente. Algumas informações foram dadas, outras regras apareceram conforme o jogo ia sendo jogado.” (quatro anos e onze meses).

“As estagiárias mais antigas, me passaram a rotina da escola, mas sempre tive que correr atrás por essas informações.” (dois anos).

“Concordo em parte. O espaço físico me foi apresentado por alguns professores. [...], mas há muitas coisas que ainda não sei como funcionam.” (dois meses)

“Nunca tive oportunidade de conhecer o PPP²⁰” (cinco anos)

A escola enquanto instituição que recebe o professor exime-se da tarefa de explicar as regras; informar o calendário com eventos e dias letivos; divulgar locais como: almoxarifado, secretaria, diretoria etc.; dia, horário e local de reuniões regulares dos professores entre muitas outras regras e normas que constituem a cultura de cada escola. As ações voluntárias, alguém assume por acaso, portanto explica aquilo que lhe é mais significativo, falta profissionalismo e intencionalidade. Não há responsabilização pela ação de receber, informar e se colocar à disposição para esclarecer dúvidas.

A direção da escola estabelece uma relação que valoriza aspectos legais e, ou burocráticos:

“A diretora só nos passa as obrigações a serem cumpridas.” (nove meses);

“Só me dava bronca.” (seis meses);

“Diretora? Ela sequer tomava conhecimento dos nossos problemas e/ou reivindicações. Eu só a encontrava nos eventos sociais da escola.” (quatro anos);

“Ajudar é termo não aplicável. Vale a legislação, mesmo arbitrária e incoerente.” (sete anos).

Sob a égide da racionalização tecnológica do ensino, Contreras (Cf., 2002, p.36) listou as características da promoção da proletarização do professor: - função

²⁰ Projeto político pedagógico.

docente limitada às recomendações externas, fazendo com que o professor perca a visão do todo e o controle de sua própria tarefa; - currículo detalhado; - processos de ensino transformados em técnicas definidas a priori a serem executadas em situações de aprendizagem; - técnicas comportamentais para o controle disciplinar; - estabelecimento de objetivos operacionais e finais; - projetos curriculares com fórmulas de cada fase do fazer do professor; - textos e manuais com atividades dirigidas tanto aos professores como aos alunos.

Pautado em Rizvi (1989), Contreras (Cf., 2002, p. 37) explicou que, de acordo com a proletarização, o efeito sentido pelo professor é a intensificação do trabalho. Do mesmo modo, baseando-se em Torres (1999), salientou que outro efeito é a burocratização e o controle, que acarretaram a característica de trabalho cheio de regras, regulamentos e tarefas a serem cumpridas. O trabalho decidido externamente perde cada vez mais seu sentido, seu significado e passa a ser uma atividade “[...] *alienada e alienante* [...]” utilizando-me da expressão de Franco (2006, p.20), com uma exacerbada rotinização, que facilita o isolamento, já que falta tempo e estímulo para encontros, para a troca, para o contato diversificado entre seus pares, estimulando o individualismo.

Contreras (Cf., 2002, p.37-8) citou Apple e Jungck (1990) que descrevem que o aumento do trabalho impõe aos professores estratégias para driblar a falta de tempo, diminuindo a complexidade do que é ensinado limitando-se ao mais básico, firmando-se nas opiniões alheias e construindo-se como tarefeiros, no exercício do possível.

Algumas frases nos questionários reflexivos são emblemáticas das condições de trabalho, reafirmando a análise de Contreras (2002).

Quando se referiram ao tempo exíguo que têm, a quase totalidade dos professores concordou com afirmação: “É tudo muito corrido” e afirmaram:

“Durante o período é muito corrido, reflexões, dúvidas e outras.” (três anos);
”Demais!!!! E com muita cobrança, o tempo todo.” (dois anos). Nesta frase evidencia-se o controle sobre o trabalho do professor.

A sensação do tempo que é muito rápido sem a devida apreensão, parece relacionado ao viver e trabalhar de forma automatizada, sem reflexão, mecanicamente, por isso a sensação de que o tempo é exíguo e escapa. O contrário, viver intensamente, com sentido e significado, poderá imprimir na memória acontecimentos que foram importantes e, talvez, o tempo seja sentido de outra forma.

Sobre esse aspecto, a professora-pesquisadora Monteiro (2004), explicou a respeito da necessidade de refletir não só sobre a prática, mas, também sobre outros temas da educação. Sobre esse *tempo de reflexão* se referiu Imbernón (2001), citado pela autora. É a reflexão sobre assuntos caros à educação e que igualmente nutrem os profissionais, porém, não tratam das urgências da prática, tratam de outras urgências. Disse a autora: “É a necessidade de um tempo e de um espaço mental, ou seja, necessidade de afastar da sala de aula – tanto mental quanto fisicamente [...]”. (MONTEIRO, 2004, p. 5).

Explicitou que na ocasião de sua pesquisa era professora e pós-graduanda e que a cultura da pós-graduação encorajava a participação em congressos, conferências, encontros, seminários, simpósios e outros acontecimentos científicos. Esses momentos são importantes para tomar conhecimento e para difundir o conhecimento construído. É um momento de trocas e, portanto, de formação, que

alimenta a vida profissional. Mas, essa não é uma possibilidade concedida ao professor das séries iniciais. Refletiu Monteiro (2004):

Na cultura das escolas das séries iniciais, a escolha pelo tipo de formação continuada de professoras e professores é decisão que não lhes pertence. Talvez por isso, a busca por outros bens culturais que estão na base da docência dá-se, muitas vezes, na clandestinidade, como o afastamento da sala de aula por meio de licenças médicas para poder participar de eventos educacionais. (MONTEIRO, 2004, p.5)

A professora fez ainda a comparação entre o reconhecimento social do professor universitário com o professor das séries iniciais. É bastante razoável entender porque o professor que investe na própria formação e em pós-graduação, afasta-se das séries iniciais e se fixa no ensino universitário.

As duas frases seguintes são a explicitação chocante do fazer sem sentido, que rouba do professor aquilo que é basilar em sua profissão:

"Preocupada em dar todas as atividades sem pensar no aprendizado." (um ano).

Trata-se da deturpação do objetivo maior do fazer docente: o ensino-aprendizagem.

"O tempo é super corrido, pois quem fez o planejamento foi a coordenadora." (seis meses). Essa frase representa dramaticamente a perda de autonomia do professor.

A condição apontada na frase a seguir é a condição salarial: ***"Muito corrido. Principalmente porque com nosso salário, precisamos trabalhar em vários lugares." (quatro anos)***

"Muita coisa é preciso passar para os alunos, só que o tempo não é suficiente." (cinco meses). Esta frase dá a impressão de tratar-se mais de uma imposição externa do que de uma definição da professora sobre o conteúdo adequado.

A professora iniciante também explicitou esta condição de tempo, porém no seu caso, apesar do tempo escasso, ela planejava seu trabalho dentro do currículo institucional e, muito embora houvesse controle e cobrança, acontecia num nível

entre iguais com a coordenadora. Não era o mesmo quando se referia à relação com a agente administrativa.

Balzan (1995) averiguou as condições socioeconômicas e de trabalho e afirmou que esses são grandes empecilhos ao processo de socialização. O primeiro item revisto foi o salário. Ponderou que apesar de alguns relativizarem a sua importância, a magnitude da queda da remuneração ocorrida de 1967 até a data do estudo, 1995, foi vertiginosa:

Em 1967 um professor com licenciatura plena recebia, por hora-aula, o equivalente a 13,9 vezes o salário mínimo-hora; em 1982 essa relação correspondia a 5,4 vezes e, atualmente, a 2,6. A queda registrada, apesar de acentuada, ainda não diz tudo, na medida em que é preciso considerar a própria desvalorização do salário mínimo em termos de poder aquisitivo real durante o período, assim como o fato de, em 1967, as condições salariais do magistério já se encontrarem defasadas em relação ao final da década anterior. (BALZAN, 2003, p. 49-50).

Outra constatação do autor é sobre o aspecto dos prédios “[...] muito feios, sujos, de aspecto aversivo e em salas superlotadas.” (BALZAN, 2003, p. 50) Esse fato é realçado também por Monteiro (2004) e Santos (2007). Observou ainda as limitações dos currículos.

Segundo o autor derivou dessas condições de trabalho e salariais tal defasagem de professores que:

[...] a falta de professores de física, química, geografia e matemática levou o Conselho Estadual a aprovar ‘por decreto’ já em 1988, cerca de 1800 alunos da terceira série do ensino médio (‘colegial’) que praticamente não haviam tido aulas em uma ou mais dessas disciplinas durante o segundo semestre. (BALZAN, 2003, p. 50)

Por meio de suas entrevistas soube também que os dados são mascarados, pois a realidade dos fatos tem números mais dramáticos, por exemplo, chegar ao final de um ano letivo sem professor de português entre outros casos emblemáticos dessa crise.

Tal situação imprime um “[...] sentimento de baixa estima do professorado em relação à profissão que exerce. Trata-se de fenômeno contagiante, gerador de perspectivas extremamente negativas por parte do pessoal docente, [...]”. (BALZAN, 2003, p. 50)

Quando a instituição não estabelece espaço e horário adequados para reunião, ela reprime a possibilidade de reflexão coletiva. Imagina a formação continuada como curso para treinar professores. Não tem consciência da importância de construir uma agremiação, um colegiado ou está sendo controlada por determinações exteriores.

Provavelmente, considera que o professor saiu pronto e acabado da formação e lhe imputa a responsabilidade solitária por seu sucesso.

É provável que esta escola trate o professor como um cumpridor de determinações, controle suas ações e esperará que: **“dê conta do seu serviço e saiba o que quer”**, como disse a coordenadora à professora iniciante.

A ausência de participação dos professores nas decisões escolares:

“Nunca tive oportunidade de conhecer o PPP.”. A perda liderança sobre seu trabalho:

“O tempo é super corrido, pois quem fez o planejamento foi a coordenadora.”. A ausência de oportunidades de reflexão coletiva: (sobre os horários de reunião)

“Porém, é visto como um tempo inútil; há muito o que progredir nesse sentido.”

As declarações sobre o conteúdo das reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que, geralmente prendem-se às questões organizativas da administração escolar, também são emblemáticas da condição social e cultural determinante da racionalidade do pesquisador:

“Não sei o que significa HTPC”; “O que é HTPC?”;

“Não tenho HTPC.”;

“Sempre discutimos as questões, mas se fica mais sobre as questões organizativas”;

“Organizar eventos (Dia das mães, Final de Ano, Festa Junina)”.

Santos (Cf., 2007, p.154) encontrou evidências do uso inadequado deste horário.

A formação continuada para a professora do acompanhamento formativo eram encontros bimestrais, aos sábados, com duração de oito horas. E, além desses, mais duas reuniões anuais que constituem os conselhos de classe. Em função dessas reuniões as crianças são dispensadas.

Algumas poucas reuniões extras acontecem de forma precária, pois não estão oficialmente previstas. Ocorrem na hora do recreio das crianças, têm uma duração de trinta a quarenta e cinco minutos. Como não têm quem acompanhe as crianças durante o recreio, algumas mães fazem o favor de “ficar olhando”.

Os professores aceitam tal condição porque para informalmente o aviso de que se for necessário organizar reuniões de outra forma os professores terão que vir noutro período, contrário ao das aulas. O que seria quase impossível para aqueles que têm outro emprego. As pautas são várias, versam, por exemplo, sobre as atividades elaboradas pelos professores para as crianças com avaliação insuficiente.

A maior parte da comunicação acontece através de documentos escritos, distribuídos ou fixados num mural. É exigente a cobrança sobre a leitura dos informes, tanto assim, que a professora contou um caso no qual uma colega professora fez uma pergunta à coordenadora por ocasião de uma reunião e foi

repreendida de forma constrangedora por não ter lido o documento que informava sobre a questão.

Fullan e Hargreaves (2000), no livro “A escola como organização aprendente”, ao tentarem responder quais são as mudanças básicas necessárias na profissão de professor, desenvolveram uma investigação que evidencia os problemas dos professores. Entre eles indicam a sobrecarga do trabalho docente e o isolamento. A citação que segue demonstra o pensamento dos autores acerca da sobrecarga:

À medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez maior sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de enfrentar as exigências sozinhos. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 19)

Sobre o isolamento:

Acreditamos que a queda das paredes do individualismo constitui uma das questões fundamentais pela qual vale a pena lutar. Simplesmente não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 21)

O uso do horário definido como HTPC, isto é, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, para outros fins que não o previsto, como por exemplo, informes administrativos e, ou planejamentos de festas e eventos comemorativos, alija dos professores um direito. Direito este, resultado de luta da categoria profissional, cuja importância se dá em forma de conquista trabalhista para a continuidade da sua formação e, também do estatuto profissional. Além disto, ao banalizar-se o horário estimula-se o isolamento docente. Outra consequência é que o sentido da reunião inexistente na cultura profissional dos mais jovens, como pode ser observado nas frases acima. Estas condições de desenvolvimento da profissão indicam uma perda crescente do estatuto profissional.

Aludindo ao conteúdo do que se discute no HTPC²¹ em detrimento das questões pedagógicas alguns professores avaliaram, comentaram e explicaram, respectivamente:

“O que é lamentável, pois os Professores necessitam de horários para troca de experiências, busca de novas alternativas, enfim buscar sempre o melhor pelos alunos.” (cinco anos). Neste caso o professor tem consciência da perda.

“Sempre discutimos as questões, mas se fica mais sobre as questões organizativas.” (quatro anos);

“Organizar eventos (Dia das mães, Final de Ano, Festa Junina).” (dois anos).

Sobre combinar com colegas espaços para encontros os professores declararam:

“Não há tempo. Quase sempre não há disponibilidade de todos.” (quatro anos e cinco meses);

“Infelizmente não fiz isso ainda, porque estou sem tempo e os colegas também.” (um ano);

“Tentamos, mas na escola não havia ‘espaço’ e fora dela, não havia ‘tempo’.” (sete anos).

Os professores não têm tempo e nem local para uma convivência coletiva. O espaço e o tempo escolar não são contemplados para esse objetivo.

O local de trabalho também pode ser uma dificuldade. A manutenção dos prédios escolares delata a concepção de educação que subjaz na sociedade. Sob eles estão também os entendimentos sociais sobre o trabalho docente.

²¹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Evidenciou-se na pesquisa de Santos (2007, p.156) que o local tanto pode favorecer quanto não o bom trabalho. Segundo a autora, as razões explicitadas foram muito divergentes para obtenção de um consenso e os aspectos considerados também, pois distintas questões foram elencadas para avaliar o local de trabalho.

Balzan (2003, p.50) criticou a manutenção dos prédios, considerando-os um problema para a socialização e Monteiro (2004, p.4) em sua categoria *Escola para pobres ou escola de pobres*, questiona que tipo de escola se ergue a partir da ideologia que parece subjacente às políticas públicas, pois constatou como Balzan (2003), que a escola pública é descuidada. A impressão que se tem da escola pública é que:

Uma escola para pobres não precisa ser bem construída, não precisa ter professores comprometidos, não precisa ser limpa, não precisa ter cuidado com a merenda. (MONTEIRO, 2004, p. 7).

Em geral, a atribuição das tarefas mais complexas, a avaliação negativa do trabalho desenvolvido pelos iniciantes por outros professores, diretores, equipes técnicas e funcionários; o fato de que todos têm uma opinião sobre como os iniciantes devem agir, a falta de espaço para partilhar as dificuldades e o isolamento, caracterizaram a entrada na docência. Tais condições favoreceram ou intensificaram o desenvolvimento de sentimentos de insegurança, sensação de fracasso e impotência na pesquisa de Guarnieri (Cf. , 2005, p.14)

Rocha (2006) realçou que, no estudo de caso da professora que pesquisou, foi fundamental a gestão da escola na qual esteve durante o primeiro ano de docência, para que não abandonasse a profissão. A professora mudou de escola no segundo ano e então sentiu a disputa entre os professores e a solidão. As experiências negativas no início da carreira são fatores de abandono da profissão e o modelo de gestão pedagógica, como afirmou também Balzan (2003), pode ser

facilitador ou complicador das condições para o exercício profissional. (Cf. ROCHA, 2006, p.73) Na busca por auxílio, em muitas escolas, a iniciativa é do professor e se dá sem medição da escola (Cf. ROCHA, 2006, p.74).

As questões de gênero também foram fatores significativos para Monteiro (2004). Ela explicitou o fato de sua formação no Magistério incluir tarefas domésticas, o que demonstra a confusão desde a formação entre o papel feminino em casa e o papel da mulher professora, trabalhadora com função social. Disse a professora que o limite difuso entre a casa e a escola embute valores como amor incondicional aos alunos, isto é, traduz-se em provimento de materiais escolares, limpeza da sala, chamar a professora de tia, isentar a professora das decisões financeiras concernentes à escola, valorizar o cuidar em detrimento de valores considerados masculinos como os valores disciplinares.

Quanto ao acolhimento nas instituições os professores nos questionários reflexivos informaram que não existe tradição nas escolas em estabelecer um ritual de hospitalidade ao professor novo, ainda que exista uma equipe técnica, possivelmente, porque não há uma percepção de que este momento mereça maior atenção. As ações, quando existem, são iniciativas isoladas. Sobre isto os professores comentaram:

“Foi apenas uma breve apresentação.” (cinco anos);

“Nem me falam nada só me mostram a minha classe.” (dois meses);

“Senti que o corpo docente me auxiliou bastante e tem me auxiliado neste início de carreira, mas nada focado para docentes novos.” (dois meses);

“Não há. Há panelas e para você participar acredito que necessita (sic!) de tempo.” (quatro anos e cinco meses); “Isto não houve.” (dois anos e oito meses);

“Eu cheguei como quem chega eles nem se quer sabiam que era a minha primeira vez.” (1 ano e seis meses);

“No estado, por exemplo, isso é um ‘lixo’. Sentia-me como um judeu indo para a câmara de gás.” (sete anos);

“Em São Vicente sim, em Santos não. No estado não.” (sete anos).

Por outro lado e, paradoxalmente, a coordenação pedagógica está quase sempre presente, mas não tem o hábito de planejar a admissão de quem está entrando na profissão e/ou na instituição. No *acompanhamento formativo* a recepção da professora iniciante na entrevista é emblemática da falta de cuidado com esta etapa e a concepção de que o professor está pronto. Nos *questionários reflexivos* também se percebe a postura indiferente ou insuficiente da coordenação.

“A coordenadora me orientava, mas não validava muito as orientações.” (três anos);

“Embora as orientações dela se focassem na questão disciplinar e em dizer que eu precisava ser mais ‘linha dura’, houve uma tentativa de me atender.” (quatro anos e onze meses);

“Ela me orientou segundo sua formação, vinte anos de carreira, apesar de não seguir a mesma abordagem, foi bom trocar experiência.” (cinco anos);

“É muito difícil ela se encontrar na escola.” (dois meses).

Alguns professores sentiram a orientação como: “insuficiente”, outros buscaram respostas estudando e/ou nos colegas mais experientes, alguns afirmaram não haver necessidade de orientação. A questão revelou uma predisposição diferente segundo a rede de ensino. Os professores da rede municipal dividiram-se neste quesito, metade afirmou que a coordenadora orientou e metade não concordou, possivelmente por conta da diversidade da atuação da coordenação.

Professor Válter Soares Guimarães, doutor em Educação, no artigo *A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão*, examinou aspectos da socialização na entrada na carreira. Conforme observou Guimarães (2006):

Iniciativas particulares (uma coordenadora ou colegas mais sensíveis) ou fatores bem específicos da unidade escolar acabavam proporcionando apoio, alguma assistência ao professor recém-contratado. (GUIMARÃES, 2006, p. 140)

A maior parte dos professores estaduais considerou que a coordenadora pedagógica não orientou e a maioria geral dos professores vê a coordenadora com freqüência, ainda que observem a atuação inócua:

“Ela sempre estava, mas ocupada.” (dois anos);

“Via sempre, mas todos muito ocupados.” (sete anos);

“O coordenador estava sempre presente porém envolvido em suas atribuições e suas aulas, pois também é professor. Por outro lado eu mesma não o procurava por não sentir necessidade.” (nove meses);

“Só no horário de reunião: para dar recados.” (sete anos).

Quanto à direção foi possível perceber uma avaliação paralela à do coordenador pedagógico. O diretor/a em alguns casos ajudou e esteve presente, em geral, exerce um papel marcadamente administrativo, legalista e burocrático. Mais uma vez, assim como com o coordenador pedagógico o que conta é o perfil do diretor. Balzan (2003) também afirmou que o perfil do diretor pode favorecer a socialização do professor. Alguns professores afirmaram:

“Diretora? Ela sequer tomava conhecimento dos nossos problemas e/ou reivindicações. Eu só a encontrava nos eventos sociais da escola.” (quatro anos e onze meses);

“Não a conheci (em dois anos de trabalho).” (quatro anos);

“A diretora só nos passa as obrigações a serem cumpridas.” (nove meses);

“Nem vejo ela (sic!)” (três anos);

“Só me dava bronca.” (seis meses);

***“‘Ajudar’ é termo não aplicável. Vale a legislação, mesmo arbitrária e incoerente.”
(sete anos).***

O solo para o isolamento do professor parece perfeito. As equipes técnicas das escolas estão sobrecarregadas, cada ator tem seu papel, a ninguém cabe receber o professor.

A respeito do acolhimento institucional, Guimarães (2006) observou:

Uma conclusão ampla e mais ou menos esperada foi a constatação da ausência de uma política para o professor novo, para o recém ingresso nas redes de ensino. Ao que parece, da mesma forma que as instituições formadoras julgam que os novos licenciados estão ‘prontos’ para assumir o trabalho docente, também as instituições contratantes parecem entender o mesmo em relação aos aprovados em concurso público. (GUIMARÃES, 2006, p.139-140)

Nos questionários reflexivos foi perceptível a concepção de alguns professores que corroboram com a idéia de que tem de estar “pronto” ao término da formação inicial, provavelmente por não ter consciência das crenças que condicionam seu julgamento:

“Estudei para isso.” (três anos);

“Recebi instruções.” (três anos);

“Pois a professora tem que estar preparada para o que a espera.” (um ano); “Fui orientada.” (três anos);

“Não aguardava receber instruções sobre as classes.” (dois anos e oito meses);

“Normalmente acontece, pois, percebem que o professor pode ter sua própria iniciativa.” (quatro meses).

Estas observações demonstram que, o professor também entende que, depois de formado, se não está pronto, deveria estar. As frases não estavam relacionadas à concepção de professor, se referiam a outras questões, no entanto suscitaram essa concepção e chamam atenção pela construção: curtas, objetivas, contundentes e enfáticas. Parecem conter um valor moral, como se respondessem a uma provocação ou algo ofensivo, é quase se como a questão de tão óbvia ferisse os brios docentes.

Muito comumente, as condições de trabalho fazem da socialização do professor na estréia profissional um período conturbado, caracterizando-se por uma fase, na maioria das vezes, solitária, onde se imagina um professor pronto para assumir todos os desafios profissionais. O professor precisa desenvolver um crescente sentimento de segurança, porém como não existe um movimento institucional, cabe a ele a busca por auxílio. Não existe fomento de convivência coletiva para discussões, trocas de experiências, desenvolvimento de projetos comuns, orientações para as muitas atividades que poderiam ser pensadas em conjunto.

O exame das condições de socialização que são oferecidas pelas instituições demonstra como concebem o professor. Conforme a concepção preocupar-se-á mais ou menos com sua entrada, com sua formação continuada. Se a instituição não estabelece um programa para receber quem entra é porque não entende que esta ação seja importante, não percebe essa necessidade. Marcelo Garcia (Cf., 1999, p.127-32) propôs programas de iniciação que comentarei adiante.

Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p.71) afirmou que sobre a profissão docente decisões políticas e administrativas exercem um poder coercitivo. Os sistemas escolares são modelos originais da burocracia e o papel dos professores tomou

forma historicamente nestas relações com a burocracia educacional, definindo sua autonomia ou a falta dela. A sala de aula, o lócus da prática, é alvo dos determinismos da educação e das escolas. A autonomia demarcada por tais determinismos políticos e ideológicos regula a interação entre teoria e prática.

Concluiu Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p.73) que existe a necessidade de compreender o trabalho docente segundo as condições determinantes da escola e do sistema educacional, que limitam a autonomia, porém, ele evidencia, ainda, que há espaços para a manifestação individual profissional e espaços, na escola, para a mudança.

Gimeno Sacristán (Cf., 1995, p. 75), analisando as práticas, apontou algumas causas destas condições, como: dificuldade de capturá-las na observação da aula, a necessidade de relativizar a responsabilidade docente sobre as práticas, a pouca participação docente nos diversos contextos. É preciso que atue nos espaços que exercem poder sobre a prática docente para que se possa angariar maior autonomia. Neste sentido, o autor sugere a idéia de professor pesquisador, uma formação mais completa, para perspectivar mudanças e inovações pautadas nas mudanças sociais, conceber a formação contínua para discutir a *profissionalidade*.

Os professores devem objetivar o desenvolvimento pessoal e profissional o que implica em mudança. No entanto, a mudança só fará sentido se, junto com o professor, mudar a escola e com ela todos os que fazem parte do contexto da educação. Trata-se de mudar a imagem social do professor para superar a concepção reducionista do professor como um executor, é preciso resgatar a imagem do professor como intelectual.

O autor propõe também pensar no significado do poder sobre a prática. Reconheceu que não cabe só ao professor idealizar as práticas. Os que estão no

âmbito das práticas concorrentes o fazem também. Deve-se ainda atentar para a especificidade histórica, social e evolutiva das práticas, que não têm início no vazio ou no zero e nem em um conhecimento científico, como preconiza a lógica dialética. Para que aconteçam mudanças, recomendou que a formação invista e se faça atuante em quatro campos: na melhoria ou mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; na participação docente no currículo; na modificação das condições escolares; na mudança do contexto extra-escolar.

Alçar o professor à condição de intelectual pesquisador não será possível se o seu entorno não conspirar junto com ele a favor da mudança, segundo o autor.

2.2.5 Os caminhos de superação

Quanto ao movimento de superação empreendido pelos professores em busca superar as dificuldades do início de carreira, ficou claro que foram sempre de iniciativa dos professores. A participação em outros que não de sua própria iniciativa não foi esclarecida.

Procuraram: cursos, especializações, mestrados, curso de Pedagogia e segunda graduação. Uma dificuldade citada reiteradamente, que sobrepuja a vontade de alguns em empreender buscas, é a falta de tempo. O tempo disponível para seu aperfeiçoamento é escasso. Explicando que trabalham nos dois períodos ou que têm três empregos, não raro acumulam cursos ou trabalho no período noturno com os afazeres da vida doméstica, como no caso da professora iniciante do acompanhamento formativo.

A essa questão da falta de tempo se referiram, também Balzan (2003) e Monteiro (2004). A necessidade de tempo é basilar ao professor e às condições em que se exerce a docência é contraditória à especificidade do trabalho docente.

As frases abaixo demonstraram a predisposição dos professores que, gostariam de fazer mais se tivessem oportunidade:

“Tenho muita vontade. Falta tempo para fazer tudo o que quero.” (quatro anos e cinco meses);

“Primeiro preciso acabar a graduação, pois o curso (Unisantos) é caro e o salário baixo” (quatro anos e seis meses);

“Procurei cursos para aprimorar minha prática.” (três anos e oito meses).

O espaço ideal para encontros, trocas, pesquisas parece ser a própria escola, mas nem sempre existe espaço disponível para esta finalidade. Na tentativa de reunirem-se com colegas, as dificuldades foram; mais uma vez o tempo escasso, a indisponibilidade de adesão dos colegas, o número excessivo de empregos.

“Quase sempre não há disponibilidade de todos.” (quatro anos e cinco meses);

“Infelizmente não fiz isso ainda, porque estou sem tempo e os colegas também.” (um ano);

“Tentamos, mas na escola não havia ‘espaço’ e fora dela, não havia ‘tempo’.” (sete anos);

“Eu trabalho em três escolas.” (quatro anos e cinco meses);

“Nós comentamos na sala dos professores.” (dois anos e oito meses).

Por meio dos *questionários reflexivos* convidei os professores para participar de um grupo de discussão na Universidade Católica de Santos e a maior parte dos

professores respondeu que gostaria de participar. Poucos não se dispuseram.

Algumas frases:

“Se isso fosse possível, gostaria muito.”;

“Sim. Adoraria. Este grupo acrescentaria muito na minha formação e prática.”;

“Sim, é uma ótima oportunidade de crescimento e de conhecimento.”; ***“Sim, seria excelente porque colocaríamos em discussão as novas experiências de cada um e isso nos daria fôlego para continuar.”;***

“Bom, seria muito importante para nós futuros pedagogos discutir a prática docente nas escolas.”.

Alguns condicionaram a presença ao dia e horário, outros justificaram a disposição contrária por conta da questão do tempo, um professor propôs participar por email. A maioria das frases não está no texto, mas todas estão transcritas em anexo.

Considereei significativa a disponibilidade dos professores mesmo premidos pelos afazeres e pelo tempo. Porém, eles sabem que não é possível refletir sobre as próprias ações e replanejá-las, *ressignificando* a prática, sem tempo, sem espaço, sem um grupo de professores com o mesmo objetivo. As frases falam por si, há um estado de espírito docente favorável à reflexão, talvez o que falte sejam condições de trabalho favoráveis à formação continuada.

Nas investigações de Mizukami (2003), a busca por soluções para os problemas deu-se, em geral, na interação com os colegas, com antigos professores, com as equipes das escolas e em leituras.

A superação para Lüdke (2003), destacou-se no apoio de colegas, supervisoras, diretora e o acolhimento na instituição fez-se sentir como fundamental

no processo de socialização. Nas palavras de Lüdke (2003) que destacou a frase de uma professora: “A própria escola foi percebida por alguns como desempenhando papel central nesta cena inaugural: *fui adotada pela escola, que era como minha família.*” (LÜDKE, 2003, p. 39)

Para Monteiro (2004) a superação deu-se em vários momentos, mas realçou a criação de um grupo de discussão, composto por colegas de profissão, fora da escola que, segundo ela ajudou a superar o sofrimento causado pela *solidão afetiva* e pelo *isolamento*, os sentimentos que geralmente acompanham o professor nesse início profissional. Monteiro (Cf. 2004, p.9) acredita que a premência em superar as dificuldades promova a formação, a aprendizagem dos saberes, a sua reorganização, a construção de novos saberes, a socialização às práticas e rotinas escolares e que isso acontece por meio do pensar reflexivo, que resulta do enfrentamento aos desafios, das relações com os outros atores e do reconhecimento sobre as próprias limitações. Essa posição é referendada por outros pesquisadores.

A superação para Santos (2007), também está na participação em grupos de discussão. A superação da sobrecarga de trabalho pôde ser minimizada com a participação em grupos possibilitados pela universidade onde estão inseridos os professores do curso de História, por meio do Centro de Apoio ao Estudante. O apoio resultou em menor tensão para os professores no enfrentamento dos problemas. Nas palavras de Santos (2007):

[...] esse processo, além de ajudá-los a pensar no coletivo sobre o trabalho docente, estimula-os a questionar, a pensar alternativas, a superar a insegurança, a ter mais coragem e preparo para levar suas idéias à escola e a saber que a formação do professor é um processo contínuo. (SANTOS, 2007, p.160)

O *compromisso* com a Educação, por certo, é imprescindível para o trabalho do professor, mas penso muito sobre o que significa isso na vida das pessoas. Ter

compromisso com a profissão significa sacrificar o quê na busca de superação das dificuldades? Nesse ponto tem de haver um equilíbrio entre satisfação e compromisso. Qual a medida da satisfação que o compromisso com a educação pode imprimir no professor? A resposta, para que haja equilíbrio, está além das paredes da escola e da universidade. Considerando que a escola na sua cultura escolar e que a universidade com a formação inicial, especialmente quanto à concepção dos estágios fossem, ambas, exemplares, teríamos grande parte da sobrecarga sobre o professor ingressante dirimida, mas não solucionada. Olhando a questão de outro patamar, mais alto e determinante, percebe-se que grande parte das causas dessa sobrecarga são de responsabilidade das políticas governamentais e da conseqüente situação do país o que impele à educação condições inóspitas, como observou Santos (2007) em seu trabalho, transcendendo o poder da escola e da universidade de solucioná-los.

Considerações Finais

O processo de ser professor tem início formal no momento da tomada de decisão por esta carreira profissional. Tomo o conceito de profissão utilizado por Guimarães (2006) que o divulgou em seu estudo sobre a socialização profissional e profissionalização docente do professor iniciante:

Uma dificuldade quase secular dessa questão está em definir profissão. Assim, afirmar que ser professor é ou não profissão depende da definição que se der a essa palavra. Freidson (1998), em longo tratado sobre o profissionalismo, apresenta uma definição que, por mais 'simplista e primitiva que pareça' (p.148), ajuda na compreensão da questão, apesar do traço mercadológico explícito no conceito. Esse autor entende que o conceito mais amplo de profissão é construído na oposição entre o profissional e o amador. Profissional é quem realiza um trabalho tendo conhecimento a respeito e o faz em atendimento a necessidades da sociedade, em relação à remuneração, visando à produção individual e coletiva da existência humana. O amador não conhece, necessariamente, o ofício e o desenvolve por prazer. (GUIMARÃES, 2006, p. 134-135)

O tornar-se professor tem uma história, evoluiu, modificou-se de acordo com as necessidades sociais, em conformidade com as concepções de ensino impregnadas na sociedade, que continuarão em constante transformação.

Não serão as mesmas razões que mobilizaram e mobilizam a opção de tornar-se professor ontem e hoje. Certamente as razões de Clarissa, a professora personagem de Veríssimo, foram diferentes se comparadas às razões dos professores deste século. E, certamente, também a história de vida de cada um conta porque se escolhe uma e não outra profissão.

A escolha da carreira, como a de ser professor, determinante do percurso existencial, como qualquer outra, tem muitas razões. Razões determinadas por diferentes razões: as que contam uma história, as que envolvem afetividade, as oriundas de possibilidades objetivas de optar por uma determinada carreira, as de busca por melhores condições de vida, as geradas pelo desenvolvimento de habilidades próprias.

Projetar o alcance e as conseqüências dessas escolhas é bem complicado. Tanto é assim que não é incomum observar pessoas que, na idade de se aposentarem, modificam sua opção profissional e investem em novas possibilidades.

Neste cenário de incertezas, em geral jovens muito jovens fazem uma escolha profissional. Ao fazê-la, iniciam-se num processo de formação. E a sociedade espera que esta formação dê ao formando as condições necessárias para exercer sua profissão.

O jovem professor, recém formado, tem, como todos os demais jovens, o desafio de estreiar na vida adulta, com todas as implicações decorrentes. Antes da estréia, passou pelo processo formativo, que, ao terminar, de fato não termina, já que jamais se completará durante toda a vida profissional.

Os professores, em especial, têm uma enorme responsabilidade, a formação dos que comporão e dirigirão o futuro. Futuro que está em constante mutação. Um futuro que difere do que foi a idéia de futuro ontem. Ontem o futuro tinha uma previsibilidade, hoje, ele é inimaginável, mesmo o futuro mais próximo. Assim, os responsáveis pela formação das novas gerações vivem um processo de constante adaptação ao novo.

Aos que se iniciam na vida adulta os desafios são dobrados, porém, o começo profissional a todos se reveste de complexidade. Tornar esse começo menos penoso será abrir a possibilidade de percursos mais resolutos e otimistas.

Acredito que este momento é determinante para a socialização do professor, porque é o momento no qual se dá início a construção de sua identidade profissional. Quanto mais difícil e traumático for, maior a chance de se considerar a escolha da profissão um equívoco, maior a possibilidade de descontentamentos,

maior o número de professores adoecidos num futuro próximo e maior o número dos que abandonam a carreira desencantados.

Por outro lado, as histórias de superação fortalecem a pessoa e o profissional numa tendência positiva de futuro profícuo e de realização. Não se trata de vitimar o professor neófito, mas de colaborar com nova cultura escolar, conspirando a favor de uma cultura de inclusão no acolhimento deste professor, em contraposição à cultura de ritos de entrada no grupo, que, comumente reproduz as condições adversas de ingresso daqueles que já estão inseridos.

As considerações feitas a partir da escuta sensível dos professores estão organizadas em dois tópicos, a saber: resumo dos resultados e considerações propriamente.

1. Resultados

1.1 Quanto à imersão no novo

No *acompanhamento formativo* foi possível constatar que o momento de entrada na carreira foi vivido de maneira intensa. O período foi marcado por sentimentos da fase de *sobrevivência* e cinco meses depois do acompanhamento já havia superado algumas dificuldades e vivia sentimentos da fase de *descoberta*.

No *questionário reflexivo* a entrada na carreira para a maioria dos participantes foi um período significativo. Alguns sofreram mais para superar as adversidades do período e os sentimentos da fase de sobrevivência ficaram mais evidenciados.

1.2 Quanto às dificuldades

No caso do *acompanhamento formativo* as dificuldades da professora iniciante foram: lidar com a indisciplina, a discordância dos parâmetros de avaliação

institucionais, o estabelecimento de critérios para agrupar as crianças em duplas de trabalho, as demandas emocionais de cada criança, as dificuldades no enfrentamento dos pais quanto à ingerência nos conflitos entre crianças nas salas de aula, as dificuldades de se afirmar diante dos demais atores da escola (colegas, funcionários, agente administrativo e coordenadora pedagógica), a solidão, a dificuldade em trabalhar, ao mesmo tempo, com crianças em fases diferentes de alfabetização, com crianças com ritmos diferentes de aprendizagem, com crianças com dificuldades de aprendizagem, o conteúdo insuficiente da graduação e a pouca discussão sobre a prática.

No *questionário reflexivo* as dificuldades indicadas foram: indisciplina, incerteza quanto ao aproveitamento das crianças, conteúdo da graduação insuficiente, preparação insuficiente para a prática, falta de acolhimento aos professores novos, ausência do coordenador pedagógico, escassez de tempo, uso inadequado do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

1. 2.1 Quanto à formação inicial

No *acompanhamento formativo*, a professora participante afirmou que faltou preparação para a atuação prática e que o conteúdo da graduação não foi suficiente. Os professores do *questionário reflexivo*, em sua maioria, julgaram os conteúdos da graduação suficientes, embora vinte e oito por cento discorde. A maioria entendeu que pouco foi mostrado e explicado sobre a prática na graduação. Existem alguns poucos comentários sobre os estágios. Apenas um se refere à importância das discussões, em aula, sobre as dificuldades percebidas nos estágios. Poucos interpretaram que faltou embasamento teórico. Também foi considerado por alguns que o papel da graduação não é prover todas as necessidades, é só o início da

aprendizagem e que nenhum curso suprirá o professor integralmente, a formação é constante, pois todo dia surgem novos desafios.

1.2.2 Quanto a aprender a ensinar

Os professores do *questionário reflexivo* reiteraram em seus comentários que aprenderam com a prática e com o tempo.

O *acompanhamento formativo* evidenciou que aprender a ensinar foi a questão basilar do primeiro ano. Aprendendo a ensinar atenderia sua expectativa de realizar seu compromisso com as crianças. Esse processo foi paulatino, com idas e vindas, da observação das crianças para a teoria, planejamento, observação, avaliação, novas tentativas. A leitura e releitura de textos teóricos, discussões, trocas, conversas com colegas, antigos professores e com o *acompanhamento formativo* conformou o contexto da aprendizagem de ensinar.

1.2.3 Quanto ao acolhimento institucional

Quanto às informações recebidas sobre a escola e sobre a turma a maioria dos professores do *questionário reflexivo* é informada sobre as regras da escola, mas nos comentários ficou demonstrado que essa informação é insuficiente e fragmentada. Não há uma ação intencional ou equipe para assumir essa tarefa. O professor fica submetido às regras da cultura de cada escola que, em algumas ocasiões, assume uma atitude espontaneísta e excludente no recebimento dos novos. As ações são voluntárias, alguém assume por acaso, portanto explica aquilo que lhe é mais significativo, falta profissionalismo e intencionalidade. Não há responsabilização pela ação de receber, informar e se colocar à disposição para esclarecer dúvidas.

No caso do *acompanhamento formativo* as informações, em geral, foram veiculadas via quadro de avisos. Diante da necessidade de se informar a professora começava perguntando às colegas sobre suas dúvidas. A cultura escolar impôs desafios impróprios a uma jovem professora estreante na profissão, desafios que outros professores estáveis não haviam conseguido resolver, foi advertida de forma ameaçadora na entrevista de admissão.

A maioria dos professores declarou, no *questionário reflexivo*, que não encontra o coordenador pedagógico, contudo, e paradoxalmente, também a maioria afirmou que ele orienta, apesar de muitas vezes não estar disponível ou da orientação não atender as expectativas e necessidades. O mesmo aconteceu no *acompanhamento formativo*. Apesar de estar presente, sua disponibilidade era restrita.

A direção da escola comumente estabelece uma relação que valoriza aspectos legais e, ou burocráticos. A opinião do maior número de professores do *questionário reflexivo* foi que o diretor não ajudou na entrada da carreira. Na escola onde trabalhava a professora partícipe do *acompanhamento formativo* o cargo de direção é assumidamente administrativo e não havia expectativa de ajuda pedagógica.

1.2.4 Quando ao tempo

Os professores referiram-se à percepção do tempo como exíguo. A quase totalidade dos professores do *questionário reflexivo* e a *professora iniciante no acompanhamento formativo* concordaram com afirmação: “É tudo muito corrido”. Foi o item com a maior porcentagem de concordância.

1.2.5 Quanto às reuniões

A maioria dos professores do *questionário reflexivo* tem horário de reuniões previsto. As declarações sobre as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) demonstraram que, geralmente o conteúdo prende-se às questões organizativas da administração escolar. Alguns desconhecem o que significa esse horário. Outros demonstraram interesse em melhor aproveitamento do horário.

No caso do *acompanhamento formativo* as reuniões eram encontros bimestrais, aos sábados, com duração de oito horas. E, além desses, mais duas reuniões anuais que constituem os conselhos de classe. Em função das reuniões anuais as crianças são dispensadas. Algumas poucas reuniões extras acontecem de forma precária, pois não estão oficialmente previstas. Ocorrem na hora do recreio das crianças, têm uma duração de trinta a quarenta e cinco minutos. Como a escola não tem quem acompanhe as crianças durante o recreio, algumas mães fazem o favor de “ficar olhando”. Às vezes, as reuniões ultrapassam o tempo do intervalo e invadem o horário de aula. Inspectores de alunos estavam para ser contratados. Os professores aceitavam tal condição porque pairava informalmente o aviso de que se fosse necessário organizar mais reuniões elas teriam que ser planejadas noutro período, no período contrário ao das aulas. O que seria quase impossível para aqueles que têm outro emprego. As pautas são várias, versam, por exemplo, sobre as atividades elaboradas pelos professores para as crianças com avaliação insuficiente, portanto, discussões imprescindíveis ao bom desenvolvimento do trabalho escolar.

1.2.6 Quanto à entrada na carreira

Por meio dos professores partícipes do *questionário reflexivo*, percebi que, comumente, os docentes entram na profissão jovens, em geral ainda estudantes de

graduação. A porta de entrada na profissão, muitas vezes, são as instituições particulares. Mizukami (Cf. 2003, p.72) tomou conhecimento e explicou que algumas vezes os professores iniciam na carreira docente antes de se formarem.

1.3 Quanto aos sentimentos

No *acompanhamento formativo*, os sentimentos vividos pela professora foram: solidão, desespero, insegurança, apreensão e angústia, muitas vezes sentidos como sobrecarga emocional, o que caracteriza o investimento afetivo da professora.

No *questionário reflexivo* os professores, em sua maioria, não se sentiram desesperados, porém se sentiram sós e inseguros no início da carreira.

As diferenças nos sentimentos devem-se à percepção de cada um, o que caracteriza a forma pessoal de enfrentamento das vivências. A história pessoal, ou seja, as experiências às quais o indivíduo fica exposto, a cultura à qual está submetido, seu lugar na divisão social do trabalho e sua filosofia de vida, são variáveis intimamente ligadas às suas reações diante dos problemas. Não se trata de fazer especulações de cunho psicológico quanto à idiosincrasia de cada um, apenas de elucidar que é compreensível que existam peculiaridades na percepção e reação das pessoas aos fatos vivenciados.

1.4 Quanto ao acolhimento institucional

Não existem políticas públicas de inserção do professor que entra na profissão nem orientação de algum tipo para acolher o professor recém contratado nas instituições, sejam elas públicas: municipal ou estadual, do Sistema S, ou das escolas particulares.

Existem algumas exceções na condução do acolhimento do novo professor, devido, provavelmente, ao entendimento de algumas equipes ou coordenadores pedagógicos ou diretores, mais sensíveis aos problemas dos novatos, que por sua conta estabelecem processos de acolhimento e estimulam atividades coletivas dentro das possibilidades de cada escola.

1.5 Quanto ao movimento de superação

Da totalidade dos professores partícipes do *questionário reflexivo*, 71,60%, buscou em cursos a superação das dificuldades. Em seus comentários citaram também: as conversas com colegas, leituras, especializações, mestrados, cursos de capacitação proporcionados pela instituição empregadora, graduação em Pedagogia, a orientação de bons professores.

A maioria, isto é, 81% concordaram que o exemplo dos bons professores foi importante nessa formação prática. Esse resultado está de acordo com Tardif (2006), que em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, sobre a profissionalização docente, entende que o saber dos professores conforma-se nas circunstâncias da vida e da carreira, por isso mesmo é múltiplo e depende do tempo porque se trata do acúmulo que as vivências proporcionam. Acúmulo não entendido como simples somatório, acúmulo vivido quantitativamente sim, porém eleito por sua qualidade peculiar e acionado nas posteriores situações profissionais:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2006, p. 69)

Muitos professores, mais de 77%, procuraram a coordenação pedagógica como auxílio para enfrentamento dos problemas. Esta propensão foi a mesma nas

redes estadual e municipal, assim como para os professores das escolas particulares.

Em algumas questões foi possível perceber, pelos comentários nos *questionários reflexivos*, que havia tendências antagônicas, por isso agrupei os resultados por critérios distintos na tentativa de encontrar o traço comum destas tendências. Assim os dados foram analisados de maneira geral, definindo o grande grupo e agrupados também por redes de ensino. Quando a tendência aferida no score do grande grupo diferiu da tendência encontrada na análise por rede ou tempo de carreira, então foi considerada nesta apresentação.

Seguindo esse raciocínio observei que, quando organizados segundo a rede de ensino, a metade dos professores municipais buscou o sobrepujamento de suas dificuldades em grupos de discussão com colegas e a outra metade não. Os demais, professores das escolas estaduais e das particulares, consideraram o tempo escasso como um impeditivo deste tipo de movimento de busca, uma delas a dificuldade em conciliar a disponibilidade de tempo de todos os que comporiam o grupo de discussão.

Sobre conhecer outras instituições, os professores no sistema municipal, mais uma vez, dividiram-se: metade procurou conhecer outras escolas e metade não. A tendência da maioria geral, que é definida por professores nas escolas particulares, não buscou, em visitas a outras instituições, a superação das dificuldades.

A professora iniciante do acompanhamento formativo empreendeu um esforço significativo nesta busca. Procurou ultrapassar as dificuldades participando de cursos, em encontros com antigos professores da graduação, com os colegas de profissão assim como com parentes professores e, principalmente no

acompanhamento formativo, por imprimir uma relação de continuidade e regularidade das reflexões, gerando maior segurança na vivência da prática e sentimentos de confiança em si própria.

2. Considerações

A maior parte dos professores da pesquisa reconheceu, no principiar da profissão, os sentimentos provocados pelo que designo por imersão no novo, descritos como “choque da realidade” por Veenman (1984). O autor considera inadequado o termo choque, já que se pressupõe que após o efeito de um impacto, voltar-se-ia ao normal. Assim, *imersão no novo*, significa que o professor permanece mergulhado na situação por um tempo. Os sentimentos do período variam, pois são vividos por cada um de maneira singular, dependendo das histórias pessoais e das interações. Os colegas e a equipe técnica têm um papel fundamental de apoio. Se a instituição preocupar-se com esta vivência, e estabelecer um programa neste sentido, o professor recém formado poderá viver esta fase mais tranquilamente.

Os sentimentos evidenciados na pesquisa foram: insegurança, angústia por não saber-fazer, medo de errar, algumas vezes desespero e mágoa pelo momento vivido solitariamente por ocasião da entrada na carreira. A importância de se reconhecer como se sentem os professores está no fato de que os sentimentos vividos predis põem os professores favorável ou desfavoravelmente em relação ao percurso profissional e na construção da imagem de si próprio.

As dificuldades apontadas dividem-se em três âmbitos: as próprias da formação, as da sala de aula e as institucionais.

As dificuldades em sala de aula são aquelas que giraram em torno da gestão da sala. A *professora iniciante do acompanhamento formativo* evidenciou a

dificuldade em trabalhar com a avaliação, com a diversidade do nível de aprendizagem e dos diferentes aspectos de personalidade das crianças. Tais questões que envolvem aspectos subjetivos, não mensuráveis, colocam os professores diante de dilemas, desgastando-os emocionalmente. O investimento emocional foi vivido como uma sobrecarga para a professora do acompanhamento formativo, aspecto comentado por Tardif & Lessard (2005, p. 161).

Os professores do questionário reflexivo problemas destacaram: a transposição do conhecimento da formação inicial para a prática da sala de aula, a indisciplina, o conteúdo e a avaliação.

Quanto às dificuldades da formação os professores gostariam de estar mais bem aparelhados para lidar com a prática. Apontaram que o currículo da graduação reserva pouco espaço para discussão da prática. A crítica parece motivada pela surpresa docente diante do próprio despreparo. Neste sentido seria de valia pesquisar como estão sendo tratados os estágios nos cursos de Pedagogia das universidades. A supervalorização dos aspectos práticos é o resultado da apreensão do professor diante da necessidade de agir, de traduzir em ações as idéias teóricas estudadas. Pode significar a adoção de uma concepção tecnicista, assumida em caráter emergencial, como sobrevivência à uma situação de incertezas, transformando-se em crenças difíceis de serem superadas posteriormente. Neste sentido Franco (2006) entendeu a aprendizagem dos saberes como um processo contínuo de amadurecimento, que inclui o conhecimento sobre métodos e técnicas, a reflexão e avaliação constante sobre a prática modificando-a, se necessário, e a reflexão sobre as atividades de outros. O que realça a importância da experiência dos estágios e da formação contínua. Pimenta (2006) indicou os estágios da graduação compreendidos como atividade teórica, de estudo e reflexão, que busca

conhecer, que têm finalidades e por isso mesmo é planejada a priori, para enfrentar as dificuldades que a prática impõe.

As institucionais ficaram em torno do isolamento dos professores, tema desenvolvido por Fullan e Hargreaves (2000, p. 20), que se origina na cultura escolar excludente, na ausência de programas de socialização, no equivocado uso dos momentos de reunião pedagógica, na ausência de incentivo aos momentos coletivos, nos critérios para escolha de classe e na falta de tempo.

Observei que não há acompanhamento de nenhum tipo nas instituições, nem programas, nem políticas. Pode haver, em uma ou outra instituição, boa vontade de alguns, sensibilidade de outros, o que diversifica as histórias de entrada na carreira segundo as características de cada instituição. Portanto, as ações de acolhimento não existem ou existem em atmosfera pouco profissional.

Momentos de reunião são, muitas vezes, tratados pela equipe técnica de maneira banal e sentido pelo corpo docente como perda de tempo. A formação continuada, que poderia estabelecer-se como espaço e local de intercâmbio, socialização e aprendizagens, não é pensada como momento de reflexão, nem disponibilizada como um contínuo.

Maior valia teria a atenção dedicada ao período de entrada do professor se considerar-se que, ao se iniciar na carreira, desafios como classes mais difíceis, locais mais distantes, piores horários, entre outras dificuldades aguardam o neófito. Essa situação torna-se mais pungente quando se considera que àquele que se inicia são delegadas as tarefas que todos os demais não escolheram, dado que é prerrogativa dos que estão há mais tempo na carreira, fazer suas opções antes dos novatos, segundo o critério de antiguidade.

Os professores da pesquisa mostraram que há uma forte vinculação entre buscar caminhos de superação e tempo disponível para tal. O professor só poderá aprimorar seu trabalho se a ele for permitido planejar, refletir e planejar novamente. Isto envolve tempo. Tempo para pensar. Pensar não significa apenas um exercício arbitrário e espontâneo. É preciso estudar, ler, conhecer e participar de momentos de socialização das leituras e saberes com seu grupo profissional para que se possa criar sínteses sobre a diversidade dos pensamentos. O que não é possível quando trabalhar se resume em se deslocar de uma escola para outra, em tempo exíguo e, viver se restringe a trabalhar e usar o tempo do fim de semana para as tarefas domésticas, relegadas para quando se pode. Nesse sentido, Balzan (2003) e Hilda Monteiro (2004) realçam essa questão do significado do tempo para o professor, assim como Pimenta (2002, p.19) ao explicar que o conceito de professor reflexivo exige condições de trabalho em termos de tempo e estabilidade para pesquisar.

Portanto, ao professor urge políticas educacionais que se incumbam de garantir boas condições de trabalho, sem as quais não se poderá lograr uma educação que alce as crianças a níveis desejados de proficiência. Dentre as políticas de trabalho, o acolhimento do professor que ingressa deveria ser cuidado com atenção e sensibilidade.

A personalidade de cada um modifica a experiência. A forma como se enfrenta os problemas confere maior chance de sucesso ou não. No entanto, se todos pudessem contar com um programa de iniciação e/ou um professor mentor para refletir sobre as dificuldades, ter-se-ia menos problemas futuros. Sentir-se acompanhada foi importante e ajudou a *professora do acompanhamento formativo* no desenvolvimento de uma prática reflexiva, entretanto o *acompanhamento formativo* não excluiu a importância da união colaborativa entre professores. Teria

sido de grande valia para a professora, se a escola estimulasse encontros entre os professores e uma organização do tipo colegiado.

As impressões que ficaram na memória da professora sobre o início da carreira são de um período com dificuldades que, no entanto foram superadas. Hoje ela se lembra com saudades da escola, das crianças e dos colegas. Sabe que foi um período de superação, porém bem mais que isso, foi um período de aprendizagens significativas para sua identidade profissional. Saiu da escola respeitada por seu trabalho e fez amizades que perduraram. Deu início à construção do seu percurso profissional a partir de uma experiência de sucesso. A imagem de si mesma, constituída nesse processo, está reforçada pelas vivências.

Sua socialização como professora continua na nova experiência como professora de metodologia no nível secundário. Contudo, leva consigo a vivência da construção de um fazer com reflexão, isto é, desenvolveu uma prática intencional e relevante.

Marcelo Garcia (1999, p. 119) explicou que a autora Hulling-Austin (1990) assume o programa de iniciação como a *extensão lógica* da formação inicial. O programa de iniciação concebe que o professor iniciante formou-se há pouco e precisa de acompanhamento, representa a conexão necessária entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional, pretende ser assessoria e formação aos que estão no primeiro ano profissional e responde à noção de que a carreira é um *continuum*.

Segundo o autor, os programas de iniciação obtiveram bons resultados, de acordo com revisão de dezessete investigações levada a cabo por Hulling-Austin (1988). Embora a avaliação dos efeitos tivesse pouco tempo, foi possível constatar que diferenças significativas beneficiaram aqueles que participaram: a probabilidade

do professor fixar-se na carreira aumentou, isto é, reduziu-se o índice de abandono, os programas promoveram *bem-estar pessoal e profissional* e socializaram os professores com sucesso na cultura escolar (Cf. MARCELO GARCIA, 1999, p. 122).

Estas questões poderiam ser minimizadas com a mudança de postura dos atores escolares. Havendo um trabalho de reflexão com as equipes das escolas, encabeçado pelos supervisores de ensino, e seus correspondentes na escola privada, sobre o processo de entrada dos professores novos, estimular-se-ia projetos das próprias escolas para o acolhimento docente. As escolas trabalhariam planejando a recepção e inclusão, dirigindo um novo olhar para cultura escolar, inaugurando e divulgando uma preocupação com este momento da vida profissional. A consciência advinda do processo de cuidar e incluir os professores novos pode desencadear ritos de entrada mais saudáveis na escola. Desta forma o percurso docente tem maior probabilidade de ser de superação se a instituição tomar para si essa responsabilidade: a de acompanhá-los.

A partir das avaliações de Marcelo Garcia (Cf., 1999, p. 121) o professor mentor foi o componente dos programas de iniciação que mais influência teve na socialização dos professores iniciantes. O caminho de superação dos professores iniciantes do *questionário reflexivo* também indicou que foi o auxílio conseguido com alguém da confiança do professor novato - podendo ser: professores mais velhos, amigos, pais, colegas - que possibilitou a ajuda frente às dificuldades. Assim como aconteceu com a *professora do acompanhamento formativo*, no processo de pesquisa. O que guarda grande proximidade e coerência com os resultados apontados pelo autor quando faz referência ao professor mentor.

Assim, sobre este momento da carreira, penso que o professor recém formado deva contar com um programa de iniciação, cuidado por uma cultura

escolar de inclusão, para que sua socialização tenha mais chances de ser saudável, especialmente se se reconhece que a entrada na profissão é o momento privilegiado que predispõe o professor à aprendizagem da docência.

As ações, todavia, não dependem exclusivamente das escolas e dos atores. A ampla discussão do tema, superando ideologias cristalizadas que imprimem uma atmosfera de naturalidade ao início do professor, deve ser implementada a partir políticas públicas que fomentem e apoiem projetos próprios.

As escolas necessitam, num momento inicial, ter consciência da situação de opressão dos professores iniciantes. Todos os professores já foram iniciantes, mas reproduzem as condições impondo um ritual injusto e pouco produtivo. Nesse sentido seria importante:

1- Informar direção, coordenação, professores e funcionários sobre as análises e resultados das pesquisas sobre professores iniciantes.

2- Propor discussões e planejamento de ações para que a escola se prepare para o acolhimento segundo suas possibilidades. Cada escola tem características próprias e pode pensar projetos peculiares que atendam necessidades específicas.

3- Estimular horários de trabalho pedagógico coletivo, por séries.

4- Valorizar momentos coletivos e agremiações do tipo colegiado.

5- Estimular a elaboração de projetos para a integração docente.

6- Criar um ambiente onde o professor sinta-se bem aprendendo e possa tirar dúvidas, sem ter que manter as “histórias de fachada”, comentadas por Monteiro (2004, 2006).

7- As opções de ação de acolhimento institucional devem ser principalmente coletivas e baseadas nas condições próprias das unidades de educação.

Se a valorização dessas ações partirem das mantenedoras deve-se cuidar para que não sejam tratadas como determinações e preceitos em forma de regras. Poderiam constituir-se grupos de discussões para a disseminação de uma cultura de acolhimento e não de exclusão do professor que ingressa.

As ações de acolhimento devem contar com o entendimento, envolvimento e aceitação de todos os atores da escola configurando-se como iniciativa da instituição, embora apoiadas por mantenedoras.

Disponibilizar aos professores melhores condições de trabalho significa partir em busca do professor reflexivo e pesquisador da própria prática.

3. Possibilidades de efetivação de políticas de acolhimento institucional nas escolas

As escolas necessitam ter consciência da situação de opressão dos professores iniciantes. Todos os professores já foram iniciantes, mas reproduzem as condições impondo um ritual injusto e pouco produtivo. Nesse sentido seria importante:

1- Informar direção, coordenação, professores e funcionários sobre as análises e resultados das pesquisas sobre professores iniciantes.

2- Propor discussões e planejamento de ações para que a escola se prepare para o acolhimento segundo suas possibilidades. Cada escola tem características próprias e pode pensar projetos peculiares que atendam necessidades específicas.

3- Estimular a compreensão sobre o significado dos horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), sua criação e sua razão de ser.

4- Valorizar momentos coletivos e agremiações do tipo colegiado.

5- Estimular a elaboração de projetos para a integração docente.

6- Manter reuniões periódicas de discussões coletivas do trabalho, por séries, auxiliando nas questões do aprender a ensinar.

7- Criar um ambiente onde o professor sinta-se bem aprendendo e possa tirar dúvidas, sem ter que manter as “histórias de fachada”, comentadas por Monteiro (2004, 2006).

8- As opções de ação de acolhimento institucional devem ser principalmente coletivas e baseadas nas condições próprias das unidades de educação. No caso do estabelecimento de um professor mentor ou amigo, (existem várias denominações), é importante que o professor da casa aceite e tenha empatia pelo outro e vice versa. Nesse sentido existem características, citadas no capítulo II deste trabalho, explicitadas a partir das pesquisas de Marcelo Garcia (1999, p126-7), que são importantes no professor que acompanha e serve de referência ao que entra. Esse acompanhamento é no sentido de abrir um contato mais íntimo, facilitando a comunicação inicial através da disponibilidade de número de telefone, email, entre outras, colocando-se a disposição para dúvidas e conversas. O papel desse professor foi considerado, pelos professores iniciantes da pesquisa de Marcelo Garcia (1999, p.124) e outras citadas por ele, tão importante quanto outras, como as reuniões e agremiações.

Se a valorização dessas ações partirem das mantenedoras deve-se cuidar para que não sejam tratadas como determinações e preceitos em forma de regras.

Poderiam constituir-se grupos de discussões para a disseminação de uma cultura de acolhimento e não de exclusão do professor que ingressa.

As ações de acolhimento devem contar com o entendimento, envolvimento e aceitação de todos os atores da escola configurando-se como iniciativa da instituição, embora apoiadas por mantenedoras.

4. Complementando resultados e reflexões

Saber cuidar é um valor muitas vezes abandonado, às vezes distorcido, já que remete aos valores tipicamente femininos, muito desgastados. O discurso do cuidar usado para controlar, invocava as mulheres às tarefas maternas restringindo-as ao lar, mantendo-as cativas e dóceis. Porém, para além do universo doméstico o planeta precisa ser cuidado. O cuidado retornou à cena mundial recentemente e tem se mostrado fundamental. Nem todos reconhecem a necessidade e o valor do cuidar, a maioria não sabe como, mas parece imperativo para a continuidade da vida neste planeta. É preciso cuidar da educação para saber cuidar do planeta.

A sensibilidade na educação, à qual se refere Barbier (1998), permite aprimorar a percepção, desembaraçar-se de preconceitos e, fundamentalmente, compreender. A sensibilidade dota o indivíduo da possibilidade de sentir em grau mais alto o real. Explicou Barbier (1998, p.183, grifo do autor): “Chamo de ‘sensibilidade’ a forma elaborada de *sentimento de ligação (reliance)*: uma ‘empatia generalizada’ em relação a tudo o que vive e a tudo o que existe.” Ele considerou que na essência da sensibilidade está o amor. Porém, o amor foi definido como:

Nem intelectual, nem sensorial, nem emocional no sentido estrito, o amor é um estado que integra e ultrapassa essas categorias. [...] Prefiro dizer que é um conhecimento intuitivo e pessoal a ser realizado coletivamente, no futuro: o conhecimento da complexidade crescente do ser vivo [...] (BARBIER, 1998, p.184).

Penso que, para saber cuidar é preciso tentar escutar o outro, de forma a privilegiar a sensibilidade à qual se reportou o autor, ou seja, a sensibilidade ecológica, aquela que se traduz nos fatos da vida no planeta, a ética que carrega o sentido da bondade e a estética que é o sentido da bondade considerado belo.

Existem muitos espaços para serem conhecidos, vãos que devem ser pesquisados para que a existência revista-se de maior humanidade. Gosto de pensar que os professores em início de carreira seguirão sonhando, insistindo em melhores condições de trabalho e acima de tudo persistirão lutando pelos ideais que os impulsionaram em suas escolhas profissionais. Por isso mobilizei meus esforços neste sentido de valorização do início da docência esperando contribuir com nosso grupo profissional.

Referências Bibliográficas

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. In REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 47-58.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

_____. *A pesquisa-ação*. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002a. Série Pesquisa em Educação, v.3.

_____. *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Entrevista a Nashima Maciel. *Correio Braziliense*. 14 jul. 2002b. Disponível em <http://www2.correioweb.com.br>. Acesso em 2/05/2007.

_____. Sobre o Imaginário. Tradução por Márcia Lippincott Ferreira da Costa, Vera de Paula. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p.15-23, jan./mar. 1994. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 09 jun. 2009.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BUMHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr. / jun. 1993. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 jun. 2009.

CEIA, Carlos. Apolíneo/Dionisiaco. In CEIA, Carlos (Org.). *E-Diconário de termos literários*. Edição Carlos Ceia, 2005. ISBN 989-200088-9. Disponível em : http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/A/apolineo_dionisiaco.htm. Acesso em 15 jun. 2009.

CORSI, Adriana M.; LIMA, Emília Freitas. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. In MIZUKAMI, M.^a da Graça Nicoletti; REALI, Aline M.^a de Medeiros Rodrigues. *Processos formativos da docência: conteúdos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar. 2005 p.163-83.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. *Revista Nuances: estudos sobre educação*. Vol.IX. Nº s9/10. UNESP. Presidente Prudente, 2003. p.189-210.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2008c, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008c.

_____. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. ver. Amp. São Paulo: Cortez, abr. 2008a.

_____. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In PIMENTA, Selma G.; FRANCO, M.^aAmélia S. (Orgs.) *Pesquisa em Educação: possibilidades/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008b, p.103-138.v.1.

_____. *Saberes Pedagógicos e Prática docente*. Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal: processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1.p.27-50, Edições Bagaço. Recife, 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Tradução por Regina Garcez. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M.^aAmélia S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 263. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.

GIDDENS, Antony. *Sociologia*. Tradução por Alexandra Figueiredo e outros. Coord. e rev. José Manuel Sobral. 4 ed. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In Nóvoa, Antonio. (Org.). *Profissão Professor 3*. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

_____. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN Evandro. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

GUARNIERI, Maria Regina. O Início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, fev. 2005, p. 5-23.

GUIMARÃES, Valter S. *A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão*. In GUIMARÃES, Valter S. (Org.). Campinas: Papyrus, 2006, p. 129-50.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, Antonio. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1992, p 35-61.

KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Tradução por Nilze M.^aC. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Docência em Formação.

LIMA, Emília Freitas de. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber livro, 2006.

LÜDKE, Hemengarda Alves Lüdke Menga. Os professores e sua socialização profissional. In REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 15-46.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Puc, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu, p.51-75, set. 1997. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da Anped.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... .In LIMA, Emília Freitas de. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber livro, 2006, p.17-26.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 57-91.

MONTEIRO, Hilda Maria. Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial. In: ANPEd, 2004, Caxambu. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade, 2004.

_____. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In LIMA, Emília Freitas de. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber livro, 2006, p.27-37.

MONTEIRO, Silas B. Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação otobiográfica. In PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S., (Orgs.) *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, M.^a da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In MIZUKAMI, M.^a da Graça Nicoletti; REALI, Aline M.^a de Medeiros Rodrigues. *Processos formativos da docência: conteúdos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar. 2005 p.141-61.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *Administração On Line*, São Paulo, n.2, v.2, abr.-maio-jun. 2001. Disponível em http://74.125.47.132/search?q=cache:68Fml_Eil84J:www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm+escala+deStapel&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

PESSOA, Fernando. *Navegar é preciso*. Plutarco, in Vida de Pompeu Disponível em: www.jornaldapoesia.jor.br Acesso em: 10/10/2008.

PIMENTA, Selma G. Apresentação à edição brasileira. In MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, Selma G. (Org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). In *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIZZO, Silvia Vilhena. Recordando e revivendo o início da docência no final da carreira. In LIMA, Emília Freitas de. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber livro, 2006, p.67-76.

POINSSAC, Béatrice. Infografia e Multirreferencialidade. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.119-125.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In LIMA, Emília Freitas de. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber livro, 2006, p.67-76.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. Tradução por Manuel José do Carmo Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

SANTOS. Lei Complementar n.º 650/90 de 01/03/1990. Autoriza o poder Executivo a prorrogar ou renovar contratos emergenciais com adequação às alterações introduzidas pelas Emendas n.º 19 e 20 da Constituição Federal de 1988. Conforme divulgado no *Diário Oficial de Santos* de 03/03/1990.

SANTOS. Lei Complementar 65 de 20 de outubro de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em <http://www.leis.camaradesantos.sp.gov.br> Acesso em: 10/10/2008.

SÃO PAULO. Lei Complementar n.º 444/85, de 27 de setembro de 1985. (Estatuto do Magistério Estadual – SP). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br> Acesso em: 05/10/2008.

SANTOS, Regina C. P. Baptista dos. *A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes*. 2007. 187f. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de educação, USP, São Paulo.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In LIMA, Emília Freitas de. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber livro, 2006, p.39-51.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução por Francisco Pereira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente. Tradução por João Batista Kreuch. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, 2005, v. 31, p. 443-466.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*. Problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. 20. Série Rumos da Cultura Moderna.

VEENMAN, Simon. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. (Summer, 1984), pp. 143-178. Published by: American Educational Research Association. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1170301>. Accessed: 12/04/2008 14:22.

VERÍSSIMO, Érico. *Música ao longe*. In VERÍSSIMO, Érico. *Ficção Completa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1966. p. 411-576.

_____. *Clarissa*. In VERÍSSIMO, Érico. *Ficção Completa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1966. p. 43-176.