

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES PRINCIPIANTES E OS MOVIMENTOS
PARA A ASSUNÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Margarete Schmoel Lichtenecker

Santa Maria, RS, Brasil

2010

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E OS MOVIMENTOS PARA A ASSUNÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Por

Margarete Schmoel Lichtenecker

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, RS, BRASIL

2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
PRINCIPIANTES E OS MOVIMENTOS PARA A ASSUNÇÃO
DA PROFISSÃO DOCENTE**

elaborada por
MARGARETE SCHMOEL LICHTENECKER

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan - UFSM
(Presidente/Orientador)

Prof. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR

Prof. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira - UFSCar

Prof. Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan – UFSM
(Suplente)

Santa Maria, 07 de maio de 2010.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Deus do meu coração e ao Deus da minha compreensão: obrigada.

Aos meus Colegas, à Equipe Diretiva que passou e à Equipe Diretiva atual, da Escola Estadual de Ensino Médio “Cilon Rosa”, pela maneira carinhosa com que me trataram neste período tão importante para mim.

Aos professores e Coordenadores Pedagógicos que se disponibilizaram em colaborar com a minha pesquisa, porque muitos deixaram de realizar suas tarefas para contribuir com suas experiências.

Ao professor Eduardo A. Terrazzan, pela oportunidade que me concedeu de participar de um Grupo de pesquisa e sua disponibilidade de orientar este trabalho.

Aos colegas do grupo INOVAEDUC, aqueles que já passaram e os que permanecem, por partilhar comigo momentos de estudos e pela maneira solícita que sempre me trataram e me ajudaram.

À Edna, pelo coleguismo e por sempre estar disponível em colaborar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, dos quais tive o privilégio de participar de suas aulas.

Às professoras Romilda Teodora Ens, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira e Dóris Pires Vargas Bolzan, pelas contribuições valiosas para este estudo.

À Naida Pimentel, pela sua paciência de me ajudar nos estudos que realizávamos juntas, pela confiança, pela amizade que estabelecemos.

À minha amiga Sandra Maria de Castro Rocha, pela amizade, pelas sugestões intelectuais que trocamos, pela grandeza em dividir comigo todas as etapas desse trabalho.

À Fabiana Fernandes, pela amizade e pelo carinho.

Ao meu colega e amigo Nestor Antônio Falcão, pela amizade e coleguismo nesta etapa tão desafiadora.

Aos meus pais e irmão *in memoriam* pelos ensinamentos que me passaram, que entre eles estava o de não desistir dos meus objetivos, e que, com certeza, estão felizes por mais esta conquista minha.

Aos meus familiares e amigos, pelos gestos de apreço, de carinho, de compreensão e pela grandeza que tiveram em me entender, na minha total ausência de seus convívios nestes últimos tempos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E OS MOVIMENTOS PARA A ASSUNÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

AUTORA: MARGARETE SCHMOEL LICHTENECKER

ORIENTADOR: PROF. DR. EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de maio de 2010.

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Mestrado em Educação - na linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. Desenvolveu-se no âmbito do Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores (DIPIED)” e integra as pesquisas do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC)”, entre os anos de 2008 e 2010. Para isso, nos dispusemos a responder ao seguinte problema de pesquisa: que aspectos são característicos do processo de desenvolvimento profissional de professores principiantes? As informações coletadas e as formas adotadas para o tratamento dessas informações adequaram-se a uma abordagem qualitativa. Este estudo envolveu 18 Coordenadores Pedagógicos (CP) e 23 Professores Principiantes (PP), atuantes em Escolas de Educação Básica (EEB) da cidade de Santa Maria/RS, do Sistema Escolar Público Estadual. Como instrumentos para coletas das informações, utilizamo-nos de um questionário para os CP, estruturado mediante um roteiro misto com questões fechadas e com questões abertas, e de uma entrevista estruturada para os PP. Para a organização das informações coletadas com os PP, utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Para a análise de todas as informações organizadas, apoiamo-nos em algumas orientações da Análise de Conteúdo, proposta por L. Bardin. A partir dessa análise das informações coletadas, com os CP e PP, evidenciamos que as EEB recebem bem os professores principiantes, porém não planejam nem desenvolvem ações específicas de orientação para o trabalho docente, nem promovem atividades para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, ou seja, estes recebem as mesmas orientações e participam das mesmas atividades que os professores mais experientes, que são as reuniões pedagógicas, os eventos comemorativos ou os encontros sociais. Em relação à aprendizagem da docência, os PP apontam, como principal critério de aprendizagem, a necessidade de aliar a teoria que aprenderam nos cursos de formação com a prática, e entendem que a aprendizagem para a docência é contínua. Para os aspectos que caracterizam o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, fica evidenciado, tanto pelos depoimentos do CP quanto dos PP, que é por meio da formação continuada que este acontece, pois, segundo os PP os processos de formação continuada lhes proporcionam conhecer novas estratégias de aprendizagens e metodologias, o que demonstra estarem interessados em avaliar novas propostas de ensino. Por isso, entendemos que eles também se desafiam para aprender, comprovando que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem para a docência, no caso desses sujeitos, são contínuos e paralelos. O investimento na própria formação é característica marcante no desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os PP percebem que este investimento na formação está relacionado ao seu desenvolvimento profissional, cujas ações, mesmo que individuais, podem ser percebidas desde a escolha por uma profissão até a sua assunção. No que se refere ao assumir-se na profissão, os PP revelaram que a assunção ocorreu em diferentes momentos, destacando-se a graduação, o estágio curricular pré-profissional, o estágio probatório e após adquirir a estabilidade na profissão. Entendemos que o desenvolvimento profissional muitas vezes é marcado por idas e vindas, por revezes, continuidades, descontinuidades, o que também pode acontecer com o assumir-se na profissão, pois na medida em que ocorre o desenvolvimento, a assunção vai se consolidando.

Palavras-chave: professor principiante; desenvolvimento profissional; aprendizagem da docência; assunção da profissão.

ABSTRACT

Dissertation Master's Degree
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NOVICE TEACHERS AND THE ASCENSION MOVEMENTS IN THE TEACHING PROFESSION

AUTHOR: MARGARETE SCHMOEL LICHTENECKER

ADVISOR: DR. EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

Date and place of defense: May 7th, 2010. Santa Maria/RS

This study is related to the Education Post - graduation Program at Education Center of Federal University of Santa Maria (UFSM)- Education Master Degree – research line of “Formation, knowledge and professional Development”. It has been developed as a research project “Dilemmas and perspectives for the educational innovation in the basic education and teacher formation” and is also part of the Research Group, Researches and Interventions “Educational Innovation, Educative Practices and Teacher Formation” between 2008 and 2010. In order to do this, we chose to answer the following research question: which aspects are part of the professional developing process of novice teachers? The information collected and the method used to deal with this information fit in the qualitative approach. The present study involved eighteen Pedagogical coordinators (PC) and twenty-three Novice Teachers (NT), that work in Public institutions of basic education in the municipality of Santa Maria/RS, part of the State Public School System. As data collection instruments for the PC we questionnaire using a structured and mixed script with opened as well as closed questions and, for NT, a structured interview. With the intention of organize the obtained information the technique of the Collective Subject was utilized. For the analysis of all information organized we use as support some orientations from Content Analysis, proposed by L. Bardin. From this analysis and information obtained with PC and NT was possible to perceive that Basic Education Schools (BES) welcome properly the novice teachers, but neither plan nor develop specific actions for orientation of the teaching work, and also don't promote activities aiming professional development of the novice teachers, moreover, they receive the same orientations and participate of the same activities that experienced teachers do, such as pedagogical meetings, celebration events or social participations. In relation to the teaching learning, the NT point as the main criteria the need for mix theory learned in the formation courses with practice and also understand that the teaching learning is a continuous process. Besides, for the aspects that characterize the professional development of novice teachers, is clear, for both NT and PC declarations that is through continuous formation that learning happens, because according to PC the process of continuous formation provide to know new learning strategies and methodologies, showing to be interested in analyze new teaching proposals. Due to this we understand that they challenge themselves to learn, confirming that professional development and teaching learning, for these groups, are continuous and parallel. The investment in their own formation is a strong characteristic in the professional development of the groups in the study, it means, the NT known the investment in the formation is related to their professional development, whose actions, even individual, can be noticed since the choice of a profession until its ascension. When talking about being professionals, NT said the ascension occurred in different moments, mainly in the graduation, pre-professional trainingship, internship and after the stability in the profession. It is understood that professional development is for many times made of come and go, difficult situations, continuous and discontinuous moments, which may happen when assuming the profession, because as the development takes place the ascension is being consolidated.

Keywords: novice teacher; professional development; teaching learning; profession ascension.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Trabalhos apresentados na ANPed – 2008.....	23
QUADRO 02 -	Trabalhos pôsteres na ANPed – 2008	23
QUADRO 03 -	Trabalhos apresentados na ANPed – 2009.....	24
QUADRO 04 -	Trabalhos pôsteres na ANPed – 2009	24
QUADRO 05 -	Trabalhos de Doutorados e Mestrado publicados no banco de teses da Capes – 2008.....	26
QUADRO 06 -	Indicativo das Fontes e dos Instrumentos utilizados para responder às questões de pesquisa.....	46
QUADRO 07 -	Número de EEB que foram contadas para a pesquisa	49
QUADRO 08 -	Caracterização das EEB que fazem parte da pesquisa	50
QUADRO 09 -	Número de EEB que tivemos a participação dos CP e PP.....	51
QUADRO 10 -	Exemplificação da organização das informações coletadas com as CP	52
QUADRO 11 -	Perfil profissional das CP	52
QUADRO 12 -	Tempo de atuação no magistério das CP	54
QUADRO 13 -	Perfil profissional dos PP.....	54
QUADRO 14 -	Tempo de atuação no magistério dos PP.....	56
QUADRO 15 -	Quadro resumo das fases da carreira	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CE	Centro de Educação
CL	Cursos de Licenciatura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COTESC	Condicionantes para tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DIPEID	Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional
EEB	Escolas de Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INOVAEDUC	Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Educação em Ciências
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Universidade Franciscana
URI	Universidade Regional Integrada
CP	Coordenador Pedagógico
PP	Professores Princiپiantes
EP	Estágio Probatório
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PAMES	Plano Ambulatório Médico
IPERGS	Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do sul
FIRESC	Ficha de Registro Sistemático e Cumulativo de Desempenho
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE 01 - Roteiro Entrevista aos Professores Principiantes.....	201
APÊNDICE 02 - Questionário Aplicado aos Coordenadores Pedagógicos	204
APÊNDICE 03 - Informações coletadas com os Coordenadores Pedagógicos.	212
APÊNDICE 04 - Identificação, atuação profissional e formação acadêmica dos CP.....	232
APÊNDICE 05 - Ficha para mapeamento dos Professores Principiantes	235
APÊNDICE 06 - Identificação, atuação profissional e formação acadêmica dos PP.....	240
APÊNDICE 07 - Termo de consentimento.....	251

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vii
LISTA DE APÊNDICES	viii
APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	15
1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA NO ÂMBITO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	18
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA BREVE DISCUSSÃO	29
2.1 A formação docente: considerações de alguns autores	31
3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 Finalidade da Pesquisa: problema e questões de pesquisa	39
3.2 Questões de pesquisa	40
3.3 Abordagem da pesquisa	41
3.4 Fontes de informações	42
3.5 Instrumentos para coleta das informações	43
3.5.1 Entrevista	43
3.5.2 Questionário	45
3.6 Desenvolvimento da pesquisa	46
3.6.1 Etapas para o mapeamento dos sujeitos da pesquisa e a realização da coleta das informações.....	46
3.6.2 Constituição da amostra da pesquisa.....	49
3.6.3 Caracterização da amostra da pesquisa - Coordenadores Pedagógicos.....	51
3.6.4 Caracterização dos Professores Princi-piantes	53
3.7 Formas de tratamento das informações	57
4 O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES PRINCIPIANTES	61
4.1 A importância e as funções do CP: uma breve reflexão	61

4.2 Organização das informações e análise.....	64
5 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES.....	85
5.1 A Discussão Teórica, Organização e Análises das informações	86
5.2 A Escolha profissional.....	95
5.3 O Espaço escolar.....	101
5.4 A Socialização dos professores	115
5.5 A Aprendizagem da docência	124
5.6 O Desenvolvimento profissional docente.....	135
5.7 A Assunção da profissão	160
6 AS APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ÀS RESPOSTAS PROCURADAS PARA AS QUESTÕES E PARA O PROBLEMA DE PESQUISA.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	195
APÊNDICES	199

APRESENTAÇÃO

Em 1992 ingressei na Universidade Regional de Santiago - RS (URI - Campus Santiago) e graduei-me em Letras (Português/Inglês).

No ano de 1996, ingressei, por concurso, na carreira do magistério, no município de São Vicente do Sul, sendo nomeada para atuar na Rede Municipal de Ensino Fundamental, em um regime de 20 horas semanais de trabalho.

Muitos foram os questionamentos que ocorreram no momento da atuação profissional; senti que precisava continuar estudando. Então, busquei um curso de especialização em Psicopedagogia, realizado em Santa Maria, na UNIFRA.

Entre 1999/2000, fiz outro concurso. Dessa vez, para o Magistério Público Estadual, para atuar nas áreas 2 (Ensino Fundamental) e 3 (Ensino Médio); em julho de 2000, fui nomeada para a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na Escola Estadual de São Vicente do Sul.

Mesmo com um espaço profissional já conquistado, iniciei minha busca pelo Mestrado em Educação. Primeiramente, fiz disciplinas como aluna especial. Ao mesmo tempo em que participava de algumas atividades na UFSM, terminei o estágio probatório no magistério estadual, o que me possibilitou fazer um pedido de alteração de designação, ou seja, solicitei minha transferência de São Vicente do Sul para Santa Maria, em 2004. Assim, comecei a exercer parte de minhas funções na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa. Este momento de minha vida profissional foi muito complexo de administrar, porque, apesar de estar cumprindo 20 horas no magistério estadual, o que me possibilitava ficar mais próximo da UFSM, tinha ainda que cumprir as outras 20 horas em São Vicente do Sul, já que não tinha ainda conseguido me transferir totalmente para Santa Maria.

No segundo semestre de 2005, fui apresentada ao Professor Doutor Eduardo Adolfo Terrazzan, coordenador do projeto “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores (COTESC¹)”. Esse projeto foi desenvolvido em parceria entre o Centro

¹ O projeto “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores” (COTESC), registro GAP/CE/UFSM nº 015477, foi coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan e teve como objetivo diagnosticar a situação de

de Educação da UFSM (CE/UFSM) e o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e investigou os limites e as possibilidades para a formação e o funcionamento de Grupos de Trabalho (GT) nas EEB de Santa Maria/RS e Florianópolis/SC, visando buscar formas permanentes de interação e parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as EEB, no qual trabalhei como voluntária. Como o projeto era dividido em subgrupos, iniciei as atividades no subgrupo que estudava os professores de educação básica. A partir desse instante, organizei-me para dividir meu tempo entre as atividades profissionais nas escolas e o trabalho de voluntária nesse projeto de pesquisa.

No primeiro semestre de 2006, o Professor Doutor Eduardo Adolfo Terrazzan submeteu um novo projeto ao CNPq (Edital Universal 02/2006 - Processo 486440/2006-0), intitulado “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (DIPIED²), o qual foi aceito, sendo que estas investigações fizeram parte das ações desenvolvidas no âmbito de um Grupo de Estudos e de Pesquisas denominado “Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores” (INOVAEDUC), que realiza suas atividades vinculadas ao Núcleo de Educação em Ciências (NEC) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este grupo de pesquisa tem seus estudos voltados para temática “Inovações Educacionais” e o quanto estas têm se consolidado e impactado as políticas educacionais, a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar e as práticas pedagógicas de uma maneira geral.

O projeto DIPIED² tem como objetivo estudar as relações entre as IES e as EEB, referentes às atividades de Formação Inicial e Continuada de Professores. Nesse projeto, também participei como voluntária, porém os desafios para conciliar um número maior de atividades foram muito grandes, uma vez que nesse ano trabalhei em um total de quatro escolas, visando à organização dos meus horários. Precisei, assim, trabalhar em três Escolas Municipais de São Vicente do Sul, a fim de cumprir 20 horas, além de continuar exercendo minhas atividades como professora estadual na EEEM Cilon Rosa, com 20 horas.

algumas EEB de Santa de Maria/RS e de Florianópolis/SC, bem como viabilizar a institucionalização de formas permanentes e parceria entre IES e EEB.

² Projeto “Dilemas e Perspectivas para Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (DIPIED), sob a coordenação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, com registros GAP/CE/UFSM 019443 e CNPq. Edital Universal 02/2006. Processo 486440/2006-0. Situação em andamento.

Em 2007, depois de muitas justificativas junto aos representantes legais da Secretaria Municipal de Educação de São Vicente do Sul e a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), foi possível obter uma permuta por cedência, que corresponde a uma troca de professores entre município e estado, permitindo-me somar minha carga horária, como professora do município com a do estado, passando a exercer 40 horas semanais na mesma escola, que no caso era a EEEM Cilon Rosa. Com certeza, fiquei com mais disponibilidade e tempo para assumir outros trabalhos e desafios, entre os quais estava a de ser selecionada para o Mestrado em Educação, seleção da qual já havia participado algumas vezes.

Na prova de seleção de 2007, fui aprovada. No primeiro semestre de 2008, comecei a cursar as disciplinas correspondentes à linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Adolfo Terrazzan. Paralelamente, continuei trabalhando no projeto de pesquisa DIPIED e na EEEM Cilon Rosa, na qual, a partir desse ano, passei a exercer também a função de assistente pedagógica. Ainda, em 2008, encaminhei, junto à 8ª CRE, pedido de licença para qualificação profissional, o qual, infelizmente, foi indeferido, que me permitiria disponibilizar 20 horas para me dedicar mais às atividades acadêmicas na UFSM. Nesse ano, atuei 20 horas frente a alunos e as outras 20 horas exerci, pela primeira vez, a função de assistente pedagógica, assim, assumi dois grandes desafios, o Mestrado e esta nova função.

Em 2009, passei a atuar na EEEM Cilon Rosa, somente como assistente pedagógica. Concomitantemente, terminei, nesse ano, os créditos da linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação” pela UFSM/RS e realizei a pesquisa que me propus a fazer.

Por meio dessa oportunidade que tive em participar de projetos de pesquisa, conheci e aperfeiçoei a pesquisa em si. Paralelamente, desenvolvi-me profissional e pessoalmente, (re)significando os meus conhecimentos.

Nesse contexto pessoal e profissional, foi que emergiu o interesse em compreender como se dá a assunção e o desenvolvimento profissional dos professores em início das atividades docentes. Para isso, divido o trabalho em seis capítulos.

No primeiro capítulo, contextualizo a temática no âmbito das pesquisas que foram realizadas no Brasil nesta década. Como fonte de informação, pesquisei

acerca dos trabalhos publicados na ANPED (2000 a 2009) e no banco de dados da CAPES (2000 a 2008).

No segundo capítulo, realizo uma breve discussão sobre o tema “formação de professores”, a partir da contribuição de alguns autores, a fim de situar posteriormente o tema desenvolvimento profissional de professores.

No terceiro capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa. Dentre eles, destaco a aplicação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre e Lefèvre, 2003, 2005) e, para a análise das informações coletadas por meio de questionário e entrevista, a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

No quarto capítulo, abordo o tema na perspectiva dos Coordenadores Pedagógicos, partindo de uma breve discussão sobre suas funções nos espaços escolares. Na seqüência, apresento a organização das informações coletadas e a análise.

No quinto capítulo, discuto, primeiramente, a fundamentação teórica referente às temáticas do estudo (fases da carreira docente, formação docente e suas etapas, espaço escolar, socialização dos professores principiantes, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente e assunção da profissão). Paralelamente, descrevo os DSC elaborados a partir das informações coletadas com os professores principiantes e a análise dessas informações.

No sexto capítulo, procuro responder às nossas questões e o problema de pesquisa, com base nas análises que realizamos nos capítulos 4 e 5. Finalmente, apresentamos as considerações finais, elaboradas a partir do desenvolvimento da pesquisa, seguidas das referências, da bibliografia consultada e dos apêndices utilizados e construídos para esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desenvolvimento profissional de professores principiantes ocorreu durante minha participação, sob a coordenação do Professor Doutor Eduardo Terrazzan, do projeto “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (DIPIED). Neste projeto, estudávamos os professores em serviço em relação ao acompanhamento dos estagiários durante os Estágios Curriculares Pré-Profissionais (ECPP), por entender que este momento marca, significativamente, o início do desenvolvimento profissional, bem como o da aprendizagem da docência.

É importante salientar que a formação inicial é apontada como ponto de partida do processo de desenvolvimento profissional docente. A referente etapa é, muitas vezes, marcada por tensões, incertezas, porém é também reconhecida como grande responsável pela formação básica dos professores em início de carreira, visto que, dentre outras etapas, interliga as instituições de ensino superior, responsáveis pelo preparo dos futuros profissionais, às Escolas de Educação Básica (EEB). Nem sempre, entretanto, as trocas de experiências são realizadas, continuamente, embora fosse recomendável que as IES mantivessem contatos mais frequentes, o que, às vezes, não corresponde ao real, segundo os estudos realizados por Agostini (2008), Fernandes (2008), Lichtenecker e Terrazzan (2007).

Nesse processo, o percurso inicial ocorre de modo sistemático e acadêmico, em nível universitário e, somente, em seguida, desenvolve-se, ao longo da vida profissional docente, na sala de aula, na prática cotidiana e diária com os alunos, nos cursos de aperfeiçoamento.

Ao desenvolvermos este estudo com professores principiantes, buscamos uma compreensão do desenvolvimento profissional destes, bem como dos momentos de assunção nesta profissão.

Em relação à assunção, Dowbor (2007, p.87) afirma que

É pela assunção dos diferentes papéis que vivenciamos ao longo de nossa trajetória de vida que vamos enriquecendo nossa identidade como ser singular, diferente do outro. É no exercício das diferentes funções que podemos desempenhar ao longo de nossa trajetória de vida que nos enriquecemos como ser social. Dessa forma, função e papel se articulam, andam juntos, fazem parte integrante da estruturação do sujeito e da sua construção como ser social.

Nesse contexto, entendemos que a assunção da profissão de professor se dá, exatamente, nesse exercício das diferentes funções que executamos no decorrer de nossas atividades. Estas, muitas vezes, são determinantes para assumir a profissão, independente da etapa que nos encontramos, ou seja, é nessas trocas com os pares que desenvolvemos ações, as quais não só nos movem para uma socialização e para uma atitude de pertença a esta profissão, com também para assumir a profissão.

Para isso, procuramos na literatura alguns autores que se relacionam ao nosso estudo, principalmente os que abordam a temática a qual pesquisamos, como, por exemplo, Nóvoa (1997), Mizukami (1996, 2004), Imbernón (2004), Huberman (1989,1995), Marcelo Garcia (1995, 2009), Chakur (2001), dentre outros.

Em nosso estudo, delimitamos como professores principiantes, aqueles que se enquadram no momento inicial da carreira, definida por Huberman (1995, p.40), como aquela que ocorre entre o primeiro até o décimo quinto ano de atuação na carreira. O mesmo autor (1989, p.18), ao definir o “mi-carrière”, ou seja, o meio da carreira situa este momento entre o 15º e 25º anos de ensino.

Para aproximar nossos estudos das fases mais iniciais da carreira, e, como buscamos uma compreensão do desenvolvimento profissional de professores em serviço na Educação Básica, delimitamos nosso estudo com professores nomeados entre quatro a sete anos de atuação na rede estadual de ensino. Este recorte foi estabelecido, porque Huberman (1995, p. 40), ao tratar do momento em que os professores se assumem como tal, diz que “num dado momento, as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo”.

Um outro fator importante para essa delimitação de tempo de atuação, deu-se pelo fato de que foram realizados, nos últimos anos (entre 1999 e 2005), três concursos para professores, sendo que o maior número de nomeação aconteceu no concurso que ocorreu no ano de 1999. No concurso de 2002, as nomeações foram menores e, no outro concurso, o qual ocorreu em 2005, as nomeações foram pouquíssimas, segundo informações da 8ª CRE. Salientamos que nosso estudo ocorreu nas EEB pertencentes à 8ª CRE na cidade de Santa Maria.

Também se constituem como sujeitos do nosso estudo os Professores de EEB que exercem função de Coordenadores Pedagógicos (CP), nas EEB da Rede Estadual da cidade de Santa Maria/RS, para os quais utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa. Limitamos a participação desses sujeitos em um por EEB, pois acreditamos que a contribuição desses, mesmo que delimitada, permitirá ampliar nossa compreensão sobre o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que os CP, geralmente, estão mais próximos dos professores e são os responsáveis por uma parte da gestão escolar.

Temos consciência de que a investigação sobre o professor que está no início das atividades docentes é desafiante, pois o cotidiano da escola está marcado por várias situações as quais se destacam na prática diária do professor, como a aprendizagem para a docência, a socialização no grupo de trabalho e o desenvolvimento profissional.

Para tanto, discutimos propostas amplas, a fim de buscar uma compreensão de como esses professores se desenvolvem profissionalmente, bem como o que foi determinante para assumir a profissão de professor e o papel das EEB nesta fase tão decisiva para o professor.

Diante disso, a relevância deste estudo reside na possibilidade de compreendermos como ocorrem os processos que contribuem para a assunção e permanência na profissão, quais são os fatores que propiciam o desenvolvimento profissional e como os docentes, em início da carreira, vivenciam suas práticas pedagógicas. Assim, apontamos alguns condicionantes à formulação de propostas, que colaborem para o desenvolvimento profissional de professores principiantes nos espaços escolares.

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA NO ÂMBITO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A educação sempre esteve ligada à formação do homem e às questões políticas, econômicas e culturais, na construção das sociedades. Traz marcas de sua forte influência na estrutura de novas ideologias e no papel do homem na sociedade, por isso é necessário conhecer alguns processos que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos significativos na história da educação brasileira, relacionados aos objetivos do nosso estudo.

Nesse sentido, é imprescindível lembrar que as temáticas relativas à educação foram retomadas com a promulgação da Constituição de 1988, que definiu, por meio de lei, os novos rumos da educação nacional. Dessa maneira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, nº. 9.394/ 96, busca situar o professor como eixo principal e responsável pela qualidade da educação, apresentando, assim, alguns avanços quanto à formação docente e propõem, em sua essência, questões importantes como a associação entre teoria e prática, a exigência do curso superior para educadores da educação básica, infantil e ensino fundamental e a educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Por essa razão, é importante observar alguns desses períodos citados, já que a forma de conceber a formação docente, segundo Silva (2005), foi, naturalmente, modificada a cada década, refletindo as mudanças de caráter político. No século passado, verificou-se a alternância de períodos ditatoriais e democráticos (respectivamente, a era Vargas 30/45, o período de democratização, a ditadura militar - 64/85 e o período de redemocratização), com reflexos na educação, inclusive na promulgação de leis que regulamentava a formação docente, de acordo com os interesses políticos.

Dentro dessa perspectiva histórica, podemos lembrar que, nos primeiros cinco anos da década de 70, por exemplo, acentuou-se a dimensão técnica do processo, no qual o professor era concebido como executor de atividades, rigorosamente planejadas, para a obtenção de resultados instrucionais eficazes. Na mesma década, teve início um movimento de contestação dos enfoques técnicos, que se

intensificou na década de 80, quando a formação docente passou a ser compreendida, a partir da perspectiva social, a qual fez com que “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (PEREIRA, 2000, p. 18) fossem acentuados. Na segunda metade da década de 80, sem perder de vista a questão da formação política do processo formativo, veio à tona novamente a “necessidade de uma formação técnica, que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo, quanto o conhecimento pedagógico” (SILVA, 2005, p. 29). O desafio passou, então, a ser a de promover uma formação docente que contemplasse, ao mesmo tempo, competência técnica e compromisso político.

Freitas (2002) salienta que os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista, o qual era predominante. Na esfera do movimento da formação, os educadores avançaram e passaram a consolidar concepções que enfatizavam o caráter sócio-histórico da formação docente, bem como a necessidade da existência de um profissional de caráter abrangente, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica, que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Dessa maneira, tanto a educação quanto os processos de formação de professores passaram a se desenvolver para superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas.

Nos anos 90, denominados como a “Década da Educação”, aprofundaram-se as políticas neoliberais, em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, que se evidenciava desde os anos 70. O desenvolvimento educacional e os processos de formação de professores, na referida década, ganharam uma importância estratégica no tocante à realização das reformas educativas (FREITAS, 2002), particularmente, a partir do ano de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em sete de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique Cardoso divulga os “5 pontos” de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais, diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58

milhões de livros didáticos distribuídos, anualmente para as escolas; a reforma do currículo, para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

A década de 80, para os profissionais da educação, figurou como um verdadeiro marco da reação ao pensamento tecnicista, identificado nas décadas de 60 e 70. No entanto, os anos 90 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola, fazendo com que se desperdiçassem as dimensões importantes, presentes nos debates traçados nos anos 80. De acordo com as afirmações de Freitas (2000), naquele momento histórico da abertura política ou redemocratização e da democratização da escola, os sujeitos passaram a ser recuperados no que diz respeito à construção de suas práticas. Por outro lado, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que, exclusivamente, voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos ocasionou a centralização das atividades educacionais na figura do professor e da sala de aula. Por isso, este se tornou alvo direto das políticas neoliberais firmadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000).

Na primeira década deste novo século, os estudos e as pesquisas sobre a educação e sobre a formação de professores se intensificaram. Entretanto, os estudos e as pesquisas sobre o tema “professores principiantes”, no Brasil, não ocuparam uma posição de destaque, sendo escassas e frágeis, apesar de muitos pesquisadores apontarem para a sua relevância. Papi & Martins (2008), no artigo intitulado “O Desenvolvimento de Professores Iniciantes e as Pesquisas Brasileiras”, destacaram, em um levantamento preliminar, a comprovação das dificuldades, para se encontrar referenciais teóricos que, efetivamente, abordassem o tema.

Por isso, buscando encontrar referências, os autores resolveram analisar os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPed (nos anos de 2005, 2006 e 2007), e as pesquisas disponíveis no Banco de Teses da Capes (de 2000 a 2007), em nível de Mestrado e Doutorado, obtendo os seguintes dados:

- nas reuniões da ANPed, pesquisadas entre 2005 a 2007, em um total de 236 trabalhos apresentados nos grupos selecionados pelas pesquisadoras, pela proximidade com o tema GT04 – “Didática”, GT08 – “Formação de Professores”, GT14 – “Sociologia da Educação”, apenas 14

deles relacionavam-se aos Professores Iniciantes, o que corresponde a 5,93% do total dos grupos pesquisados. Em sua maioria, esses trabalhos apresentavam aspectos bem diversificados em relação ao tema, comprovados pelo seguinte afirmação de Papi & Martins (2008, p.4379-4380):

No tocante ao teor das pesquisas, a maioria (deles) enfatiza, de forma descritiva e analítica, os processos de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização do profissional, pontuando, inclusive, dificuldades e possibilidades utilizadas pelos professores para resolvê-los.

No Banco de Teses da CAPES, num total de 54 trabalhos encontrados nos oito anos pesquisados, partindo de “palavras-exatas”, tais como *professores iniciantes*, *iniciação profissional* e *iniciação à docência*, foi possível constatar que o primeiro grupo analisa diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais; o segundo grupo faz referência, mais especificamente, à formação inicial e o terceiro grupo tem um caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação (PAPI & MARTINS, 2008, p.4381).

Portanto, os dados apresentados pelas autoras, as quais, ainda, detalham cada assunto abordado nas pesquisas citadas, permitiram inferir que a existência de pesquisas em que se realiza algum tipo de intervenção com o professor iniciante, bem como de pesquisas que investiguem professores iniciantes relacionados ao sucesso escolar, ou, considerados bem-sucedidos, mostram-se quase como silêncios no campo da educação (PAPI & MARTINS, p. 4382 - 4387).

Com o objetivo de atualizar os dados das pesquisadoras, buscamos as mesmas fontes e pesquisamos os mesmos grupos GT04 – “Didática”; GT08 - “Formação de Professores”; GT14 – “Sociologia da Educação” da 31ª Reunião da ANPed, referente aos anos 2008 e 2009. Além disso, incluímos outros grupos que poderiam também relacionar-se aos objetivos de nossa pesquisa, como o GT12 – “Currículo”, GT13 – “Educação Fundamental” e GT19 – “Educação Matemática”.

Percebemos que no GT 04 e no GT 08 (com 18 trabalhos cada um) e no GT14 (com 16 trabalhos), nenhum fez referência direta a qualquer uma das “palavras-exatas”/ presença de palavras nos títulos: professores iniciantes, iniciação

profissional, iniciação à docência, aprendizagem da docência, anos iniciais de exercício da profissão, desenvolvimento profissional no início da carreira.

Essa situação se repete nos novos grupos pesquisados GT12 e GT13, exceto no GT19, em que encontramos um trabalho intitulado “Aprendizagem de professoras da educação infantil: a geometria a partir da exploração-investigação matemática”, o qual foi o único do GT19 que se relacionou às palavras-exatas/presença de palavras nos títulos específicas quanto à aprendizagem das professoras. As autoras Lamonato & Passos (2008), ambas da UFSCar, relataram atividades realizadas em um curso de Formação para Professoras da Educação Infantil que focalizou os modos, as maneiras e os pensares destas professoras em relação ao ensino da geometria, por meio de tarefas com características exploratório-investigativas. O registro feito pelas pesquisadoras dos depoimentos de seus sujeitos de pesquisa é interessantíssimo, pois revela o quanto a noção de fragmentação do conhecimento, ainda, predomina entre os professores, iniciando pelos professores de Educação Infantil. Em dado momento, um dos sujeitos da pesquisa comenta (em um tom quase de justificativa) que não dava muito espaço para a geometria, porque o centro de todo o trabalho era o letramento, visto como dissociado do trabalho com a matemática, isto é, antes do curso de formação, os sujeitos não percebiam que trabalhar com matemática-geometria faz parte do processo de alfabetização, já que o aluno precisa “ler” o problema-contexto, elaborar hipóteses e resolver o problema. A geometria, assim como muitos dos conteúdos trabalhados em aula, “não é entendido pelas professoras como a possibilidade de um trabalho conjunto com outras áreas, como a linguagem escrita ou oral”. Para uma melhor visualização dos trabalhos apresentados na ANPed, construímos o seguinte quadro:

Quadro 01 - Trabalhos apresentados na ANPed – 2008.

Trabalhos apresentados na ANPed – 2008.								
Expressões relacionadas à pesquisa, presentes nos títulos								
GT	Nº. Trab. Apres.	PI	SP	AD	IP	AIEP	DPIC	Total Trab. Apres. por GT
GT04	18	---	---	---	---	---	---	---
GT08	18	---	---	---	---	---	---	---
GT12	17	---	---	---	---	---	---	---
GT13	15	---	---	---	---	---	---	---
GT14	16	---	---	---	---	---	---	---
GT19	16	---	---	01	---	---	---	01
Total	100							

PI – Professor Iniciante; SP – Socialização Profissional; AD – Aprendizagem da Docência; IP – Iniciação Profissional; AIEP – Anos Iniciais de Exercício da Profissão; DPIC – Desenvolvimento Profissional no Início da Carreira.

Nos pôsteres, a situação é de total alheamento ao tema, uma vez que nenhum trabalho de nenhum dos grupos pesquisados refere-se às palavras-exatas/ presença de palavras nos títulos ou expressões, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 02 - Pôsteres apresentados na 31ª ANPed - 2008.

Pôsteres apresentados na 31ª ANPed - 2008.								
Expressões relacionadas à pesquisa, presentes nos títulos.								
GT	Nº. Trab. Apres.	PI	SP	AD	IP	AIEP	DPIC	Total Trab. Apres. por GT
GT04	06	---	---	---	---	---	---	---
GT08	08	---	---	---	---	---	---	---
GT12	08	---	---	---	---	---	---	---
GT13	01	---	---	---	---	---	---	---
GT14	01	---	---	---	---	---	---	---
GT19	02	---	---	---	---	---	---	---
Total	26							

PI – Professor Iniciante; SP – Socialização Profissional; AD – Aprendizagem da Docência; IP – Iniciação Profissional; AIEP – Anos Iniciais de Exercício da Profissão; DPIC – Desenvolvimento Profissional no Início da Carreira.

Obtivemos os seguintes resultados, que corroboram as conclusões já referidas sobre a escassez de pesquisas sobre o tema.

Em relação à 31ª Reunião da ANPed, podemos, inclusive, inferir que o número de trabalhos, diretamente relacionado ao tema, apresentou significativo decréscimo, comparado às reuniões anteriores.

Na 32ª Reunião da ANPed, conseguimos os seguintes resultados:

Quadro 03 - Trabalhos apresentados na 32ª ANPed - 2009.

Trabalhos apresentados na 32ª ANPed - 2009.								
Expressões relacionadas à pesquisa, presentes nos títulos.								
GT	Nº. Trab. Apres.	PI	SP	AD	IP	AIEP	DPIC	Total Trab. Apres. por GT
GT04	12	---	---	---	---	---	---	---
GT08	21	---	---	---	---	---	---	---
GT12	17	---	---	---	---	---	---	---
GT13	18	---	---	---	---	---	---	---
GT14	15	---	---	---	---	---	---	---
GT19	10	---	---	---	---	---	---	---
Total	93							

PI – Professor Iniciante; SP – Socialização Profissional; AD – Aprendizagem da Docência; IP – Iniciação Profissional; AIEP – Anos Iniciais de Exercício da Profissão; DPIC – Desenvolvimento Profissional no Início da Carreira.

Quadro 04 - Pôsteres apresentados na 32ª ANPed - 2009.

Pôsteres apresentados na 32ª ANPed - 2009.								
Expressões relacionadas à pesquisa, presentes nos títulos.								
GT	Nº. Trab. Apres.	PI	SP	AD	IP	AIEP	DPIC	Total Trab. Apres. por GT
GT04	01	---	---	---	---	---	---	---
GT08	05	---	---	---	---	---	01	01
GT12	08	---	---	---	---	---	---	---
GT13	01	---	---	---	---	---	---	---
GT14	01	---	---	---	---	---	---	---
GT19	05	---	---	---	---	---	---	---
Total	21							01

PI – Professor Iniciante; SP – Socialização Profissional; AD – Aprendizagem da Docência; IP – Iniciação Profissional; AIEP – Anos Iniciais de Exercício da Profissão; DPIC – Desenvolvimento Profissional no Início da Carreira.

Na 32ª Reunião da ANPed, não localizamos trabalhos que contemplassem as palavras-exatas/presença de palavras nos títulos e que servissem para nos orientar na busca de discussões sobre as temáticas. Como visualizamos, no quadro 03, dos 93 trabalhos apresentados, não encontramos as palavras-exatas em nenhum deles.

Dos 21 pôsteres, apenas um deles abordava uma das expressões palavras exatas/presença de palavras nos títulos, o qual tem o título “Desenvolvimento Profissional Docente na Perspectiva do Professor”, de Forster & Antich (2009). As autoras, inicialmente, discutem os desafios e dilemas que a formação docente enfrenta, no dias atuais, devido às exigências dos novos tempos.

A pesquisa apresentada pelas autoras tem, como temática, a formação continuada de professores, que elas entendem como permanente, ampla, inserida como elemento do desenvolvimento profissional. Nesse trabalho, elas afirmam que as investigações realizadas neste campo apresentam várias lacunas na formação de professores, entre as quais, a mais séria, parece ser a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão e autonomia por parte dos professores. A pouca presença desses elementos, muitas vezes, leva à perda das oportunidades de aprendizagens, de práticas de liberdade e democracia e de entendimento crítico em relação aos fatos socioculturais. Isso também tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Concordamos com as autoras em relação à ideia de que o desenvolvimento profissional se dá por meio da formação continuada, e que, na ausência dessas formações, muito se perde no campo da problematização e reflexão sobre a prática docente.

Ainda, na 32ª Reunião da ANPed, destacamos o trabalho de Maciel, Isaia & Bolzan (2009) que, embora não se refira, especificamente, a professores de EEB, investiga as “Trajetórias formativas de professores universitários - repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional”, chama atenção para o fato de que, também em relação às pesquisas que se centram no processo de formação dos formadores de formadores, há uma quase inexistência de estudos. Com certeza, tanto as investigações sobre os processos de formação de professores de EEB, quanto de professores universitários são fundamentais e urgentes, dada à complexidade dos temas que envolvem a formação e o desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, o artigo “O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras”, das autoras Papi & Martins (2008) referem-se às pesquisas publicadas entre os anos de 2000 a 2007, e foi realizado por meio da seleção dos títulos pertinentes e da leitura dos resumos dos trabalhos de Doutorado e Mestrado, publicados no banco de Teses da Capes, utilizando as seguintes palavras exatas: “professores iniciantes”, “iniciação profissional” e “iniciação à docência”. Com o objetivo de atualizar esses dados para nosso estudo e verificar se ocorreu alguma mudança significativa no perfil das pesquisas, partindo dos mesmos critérios das autoras, realizamos uma atualização referente ao ano de 2008, cujos resultados são apresentados no quadro 05.

Quadro 05 - Doutorado/Mestrado - Número de trabalhos.

Ano	Doutorado/Mestrado - Número de trabalhos		
	Assunto Professores Iniciantes	Assunto Iniciação Profissional	Assunto Iniciação à Docência
2008	06	---	---
2007	---	---	---
2006	09	02	01
2005	10	02	01 (01 já referido) *
2004	05	---	---
2003	02	---	---
2002	08	02	01
2001	03	01	---
2000		05 (01 já referido) *	05 (01 já referido) *
	46	12	02

Como podemos verificar no quadro 05, houve uma retomada nos estudos sobre professores iniciantes, o que avaliamos como importante, pelo fato de que, no ano anterior (2007), não foram contemplados nas pesquisas, revelando que, quando ocorreu a retomada dos temas, esta incidiu sobre os Professores Iniciantes.

É importante destacar que, além da realidade das pesquisas descritas anteriormente, que demonstram a necessidade de, no meio acadêmico, elaborar-se

outros trabalhos, Papi & Martins (2008) apontam para a preocupação com a iniciação profissional e a qualificação dos professores iniciantes, lembrando que essa preocupação refletiu-se em um Projeto de Lei nº. 227/2007, o qual não obteve aprovação, referente à Residência Pedagógica, de autoria do Senador Marco Maciel.

Para tanto, viabilizar estudos que focalizem os elementos envolvidos - Professor Iniciante, Socialização Profissional, Aprendizagem da Docência, Iniciação Profissional, Anos Iniciais de Exercício da Profissão, Desenvolvimento Profissional no Início da Carreira - no processo de pesquisa mencionado, deve ser feito continuamente, uma vez que o trajeto dos sistemas de ensino, da escola e dos professores tende a sofrer significativas modificações, por conta dos momentos de transição pelos quais a sociedade costuma passar. A profissão docente recebe novos contornos, delineados, a partir da necessidade de redefinição das funções educativas, no sentido de questionar quem são os alunos, quem são os professores, e se a escola está ou não cumprindo o seu papel.

Por isso, temos como objetivo, em nosso estudo, compreender o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, bem como os movimentos para assunção nesta profissão. Para atingir esse objetivo, definimos como problema de pesquisa quais aspectos são característicos do processo de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira que atuam em Escolas de Educação Básica da rede Pública Estadual de Ensino, e, para respondermos a esse problema, formulamos as seguintes questões:

01. Que elementos costumam motivar a escolha profissional pela docência na Educação Básica?

02. Que atividades os professores principiantes costumam participar, visando o seu desenvolvimento profissional?

03. Que relações costumam se estabelecer entre professores principiantes e professores experientes, mediante o cotidiano do trabalho escolar?

04. Que procedimentos as Escolas de Educação Básica costumam utilizar para orientar e acompanhar o trabalho cotidiano dos professores que ingressam na carreira docente?

05. Como as Escolas de Educação Básica costumam se organizar para a socialização dos professores principiantes?

06. Que movimentos são realizados pelos professores principiantes capazes de indicar a assunção da profissão docente e/ou a permanência nela?

As referidas questões serão respondidas no capítulo 06, bem como o problema de pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA BREVE DISCUSSÃO

É crescente a literatura que aborda a educação do futuro – e, dentro dessa perspectiva, a formação do professor - a qual vem se “reconceituando” na medida em que se verifica a força da globalização econômica. Isso provoca mudanças substanciais na prática, na cultura, na história, e, portanto, na educação.

Dentro desse contexto, criaram-se novas expectativas sobre a formação e a atuação dos professores, cujo perfil esperado é a de que sejam: acolhedores da diversidade, abertos às inovações, comprometidos com a aprendizagem, solícitos aos alunos. Além disso, convém que apresentem sólida formação científica e cultural, que dominem a língua e sejam conhecedores das novas tecnologias. Da mesma forma, saibam articular os conteúdos educacionais interdisciplinares, possuindo profundos conhecimentos de sua área de atuação, os quais saibam estabelecer relações de integração da sua com outras áreas do conhecimento, sendo, também, implementadores de projetos que favoreçam a aprendizagem, o conhecimento das habilidades e competências dos educandos. Como é possível verificar, são muitas e constantes as exigências as quais recaem sobre os docentes e todas, na maioria das vezes, estão interligadas à sua formação.

De acordo com Ens (2006, p.19), ser professor, hoje,

(...) não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço.

A partir do que afirma a autora mencionada, há um novo perfil de professor que a sociedade requer hoje. Entretanto, no atual momento da educação brasileira, muitas são as limitações externas as quais impedem alcançarmos esse modelo de professor ideal. É também por essa razão que, em outro trabalho produzido pela autora, alerta-se para o fato de que as reformas de ensino no Brasil transferem aos professores a responsabilidade maior pela prática pedagógica e pela qualidade de ensino, considerando-os o centro do sistema escolar, sem, entretanto, oportunizar melhores condições de trabalho aos mesmos. Assim, o sistema não leva em

consideração muitos dos fatores que compõem o universo escolar, entre os quais se destacam “a precarização do trabalho do professor pela perda do poder aquisitivo dos salários, a perda do prestígio social, a perda da autonomia, a sobrecarga de trabalho”, enfim, uma considerável “ausência de apoio ao professor” (ENS, 2008, p.11613).

Conforme Azanha (2004), quase sempre as produções a respeito da Formação Docente buscam, de imediato, desenhar um “perfil profissional” semelhante ao descrito no parágrafo anterior, enfatizando listagens de competências cognitivas que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Nesse caso, embora o traçado das discussões seja um pouco simplificado, segundo o autor, duas tendências de tal processo podem ser percebidas e estão sempre presentes na discussão: a primeira, a de que num país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores é uma simples indicação de rumos; e a segunda, de que o problema torna-se mais grave ainda, porque as discussões e propostas que surgem em congressos, seminários e outros eventos têm se detido na caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação.

Nesse sentido, Oliveira e Passos (2008, p.316) advertem que

Programas ou ações destinados a mudanças na prática dos professores não devem estar apoiados em visões desses profissionais apenas como seres abstratos ou essencialmente intelectuais. É preciso ouvi-los e, para isso, precisamos vê-los na sua complexidade – que inclui sua identidade social, pessoal e profissional – de seres que partilham a vida em grupos sociais, que se relacionam com o outro e com o mundo.

Nesse contexto, as políticas institucionais devem considerar aquilo que pensam os professores, além de observar os objetivos sociais e culturais da escola, isto é, devem levar em conta não somente a capacidade de formar as competências cognitivas e habilidades, os formatos curriculares, as metodologias de ensino, as práticas de gestão dentro da escola, os níveis esperados de desempenho escolar dos alunos, mas também os anseios e desejos dos professores.

Entretanto, muitas vezes, os professores e pesquisadores universitários que são convidados a estudar e definir as políticas educativas do Estado, e até pesquisam as práticas das escolas e dos professores de outros graus de ensino, acabam afirmando como deve ser o professor, mas não analisam, não refletem

criticamente sobre suas próprias práticas e sobre a cultura universitária, não apresentando, por sua vez, orientações definidas e efetivas para a criação e a aplicabilidade de políticas institucionais para escolas de Educação Básica. Terrazzan (2007, p.27) explicita de forma satisfatória essa idéia, afirmando que

(...) a pesquisa acadêmica sobre Formação de Professor vive um momento, de certa forma, dúbio. Ao mesmo tempo em que é praticamente unânime a presença desta temática em programas de pós-graduação na área da Educação e do Ensino, com um volume significativo e crescente de trabalhos produzidos, carecemos ainda de uma necessária articulação, entre os pesquisadores desse campo de investigação, em torno de definições e conceituações mais consensuadas, que permitam estabelecer uma agenda de pesquisas com vistas à consolidação de aportes teóricos e metodológicos, os quais, mesmo sendo diversificados e plurais, possam ser considerados próprios ao campo e possam se traduzir efetivamente em orientações e recomendações para políticas institucionais, sobretudo em nível de unidades escolares da Educação Básica.

Desse modo, antes de pensar em formação de professores, é preciso refletir sobre que escola queremos, que perfil de alunos queremos formar, quais necessidades são postas pela realidade escolar e das salas de aula. É notório que as políticas de formação e de valorização do magistério têm um caráter estratégico para a sociedade, pois existe, comprovadamente, uma relação direta entre a qualificação e o desempenho do professor e a aprendizagem dos alunos. O novo modelo de formação inicial e continuada dos professores deve preparar profissionais aptos para desempenhar as atividades do magistério num mundo em rápida transformação e, acima de tudo, comprometidos com o "direito de aprender" de todos os alunos.

Partindo dessas reflexões iniciais, veremos, a seguir, o que alguns autores pensam sobre a formação de professores.

2.1 A formação docente: considerações de alguns autores

Os estudos que focalizam a formação de professores são amplos e correspondem, em grande parte, a toda uma atmosfera de criação de atitudes para o desempenho da função docente, as quais não costumam ser apenas constituídas por um conjunto de disciplinas ou de atividades curriculares. Esses estudos apontam

que a escola e as IES são espaços essenciais à formação dos alunos e dos alunos-professores, respectivamente. No caso, está entre as tantas incumbências da escola preparar os indivíduos para que, de alguma maneira, possam assumir papéis significativos nos mais diversos ambientes de trabalho e contribuir para que desenvolvam uma compreensão dialética adequada da realidade social e das relações estabelecidas nessa sociedade.

Por isso, a ação docente é de extrema relevância para que esses objetivos sejam concretizados; sabemos que eles serão alcançados por meio de todo embasamento teórico-prático que provém, em especial, do processo de formação inicial.

Consoante Silva (2005, p.21), a formação docente deve ser construída a fim de possibilitar ao professor a capacidade de produzir conhecimento em educação e intervir nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, tendo como base determinada concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola.

Para que isso ocorra, salienta o autor, exige-se do docente a capacidade de lidar com os saberes tácitos e experiências dos discentes, a fim de selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que ocorram interações entre esses e o conhecimento. Com isso, se desenvolveriam, nos discentes, as capacidades de leitura, análise e interpretação da realidade, assim como capacidades de síntese e de trabalho coletivo. Os docentes recebem a incumbência de promover situações que permitam aos discentes diferenciar o senso comum de outros casos, partindo deste para o conhecimento científico.

A Formação Docente requer um constante diálogo com as diferentes áreas de conhecimento. Em resumo, as substanciais mudanças que recaíram sobre o mundo do trabalho e das relações sociais, bem como o conhecimento produzido no campo da educação, fizeram com que a formação de professores estabelecesse princípios que buscam contemplar, conforme é destacado por Kuenser (1999, apud SILVA, 2005), os seguintes eixos específicos:

a) *Contextual*: em que são articulados conhecimentos sobre educação, economia, política, sociedade e a complexidade de suas relações no curso de seu desenvolvimento histórico;

b) *Institucional*: em que contemple as formas de organização dos espaços, tempos e processos educativos escolares e não escolares;

c) *Teórico-prático*: em que sejam integrados conhecimentos concernentes às teorias e às práticas pedagógicas, em âmbito geral e específico, incluindo aspectos como cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;

d) *Ético*: em que sejam refletidas questões que dizem respeito aos objetivos e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, como também a relação entre esta e as relações sociais e produtivas, em busca da defesa de princípios como solidariedade, democracia e justiça social;

e) *Investigativo*: em que, tendo por meta o avanço conceitual na área educacional, invista-se no desenvolvimento das competências em pesquisa.

Dentre os diversos autores os quais estudam o assunto, encontra-se Marcelo Garcia (1999, p. 26), que contribui com o seguinte conceito de formação de professores

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

De acordo com o que foi relatado até o presente momento, é notório que a formação de professores converteu-se numa área que desperta preocupações e interesses, tanto nos investigadores quanto nos formadores. Além disso, os processos de formação de professores devem contribuir, de um ponto de vista mais geral, para que os professores consigam compreender suas responsabilidades em relação ao desenvolvimento da escola e assumam atitudes reflexivas acerca do seu ensino. Por isso, é necessário concentrar as atenções em elementos concretos quanto às áreas específicas de formação, isto é, nos conhecimentos, nas competências e nas atitudes. Os professores precisam saber lidar (Marcelo Garcia, 1999, p. 84) com formas determinadas de conhecimentos, principalmente aqueles que estão interligados não só às áreas do **saber** pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), mas também às áreas do **saber-fazer** (esquemas práticos de ensino), é do **saber porquê** (justificação da prática).

Diante do que foi exposto, percebemos não ser suficiente apenas ter uma fundamentação teórica bem alicerçada sobre a questão, ou seja, conhecimentos

teóricos e conceituais, pois se faz necessário principalmente uma mudança diante de práticas conservadoras que visam apenas reforçar ideologias já existentes. É imprescindível, na formação docente, uma busca constante não apenas do saber, mas também do fazer e do refletir sobre esse fazer, para que este não se acomode na sua labuta diária e tenha como objetivo um saber mais e um fazer melhor. Certamente, com a existência de profissionais mais competentes e comprometidos, quem sairá ganhando é a sociedade, a qual será então formada de cidadãos mais livres, criativos e críticos, características as quais só serão conseguidas por meio da educação.

Por isso, compartilhamos das idéias de Gomes (2006) que, ao realizar investigações sobre o discurso dos professores formadores, salienta que a formação do professor, no que concerne à sua função, deveria proporcionar condições para estimular o “querer mais”, na constante busca para aperfeiçoar o seu trabalho na perspectiva de mudanças significativas.

Para enfatizar as ideias anteriores, diversos pesquisadores que examinam os processos específicos da formação docente têm afirmado que essa formação é um dos elementos determinantes para a atuação profissional, isto porque tal ofício é marcado por múltiplas atividades inter-relacionadas, que são moldadas por diferentes determinações: sociais, econômicas, políticas e culturais.

A partir disso, abandona-se o conceito de formação docente apenas como processo de atualização, que se dá através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente. Para isso, é necessário desenvolver “*habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência.*” (Imbernón, 2006, p.33)

As reflexões apresentadas sobre a formação docente representam um diálogo inicial do aporte teórico deste estudo. Assim, optamos por dar continuidade a estas reflexões posteriormente, a partir do capítulo 06. Nesse momento, retomaremos as informações coletadas por meio de uma entrevista estruturada que aplicamos aos professores os quais estavam no início de suas atividades docentes.

A continuação do aporte teórico-conceitual do estudo se estrutura em categorias *a priori*. Realizamos esta opção no momento em que formulávamos o roteiro de entrevista, o qual nos orienta para alcançarmos o objetivo do estudo, para responder às questões e ao problema de pesquisa. Por isso, constituímos as seguintes categorias: escolha profissional, espaço escolar, socialização dos professores, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional e assunção da profissão.

Esclarecemos que, por aplicarmos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) na tabulação e análise das informações coletadas com os principais sujeitos de pesquisa (os professores principiantes), passaremos a utilizar a expressão 'temática' no lugar de 'categoria', já que a referida técnica assim o sugere. Explicitaremos todas as etapas dessa técnica no capítulo 03. Também, é fundamental, neste momento do trabalho, fazer uma breve apresentação sobre o que depreendemos de cada temática, a saber:

- Escolha profissional – observamos que a escolha profissional geralmente ocorre quando estamos no final do Ensino Médio, coincidindo com a fase da adolescência a qual é reconhecida como uma das fases do ciclo de vida. Diríamos que é o início da busca por uma escolha profissional e, nesse processo de escolher, somos levados ao mesmo tempo, a decidir e a abdicar e a deixar para trás as opções que ficaram de fora. Por isso, a escolha profissional é, invariavelmente, um processo complexo de decisão. Nesta situação, normalmente precisamos tomar uma decisão a partir de um conjunto de opções disponíveis, sendo necessário considerarmos nossas características pessoais simultaneamente às características das opções. Embora a escolha profissional normalmente busque contemplar nossos anseios pessoais, é importante lembrar que, neste momento, não se pode desconsiderar a realidade do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, contemplamos esta temática em nosso estudo porque pretendemos saber qual foi o aspecto determinante para realizar esta opção profissional, mas também porque essa temática nos ajudará a compreender como ocorrem os movimentos de assumir-se professor no decorrer das atividades docentes.
- Espaço escolar – a escola como um dos espaços de convivência que, normalmente faz parte de nossa trajetória pessoal, o qual propicia muitas

vezes uma experiência de aprendizagem e formação desde as primeiras estruturas cognitivas. A escola é um espaço carregado de significados compartilhados e expressos nas práticas, envolvendo professores, alunos, equipe diretiva e comunidade escolar. Por conseguinte, a escola é um dos espaços mais amplos de formação, tanto para os alunos quanto para os professores, pois é nela que se aprofundam suas aprendizagens. Por isso, apreendemos que essa temática nos subsidia a compreender como uma das principais instituições formadoras se organiza para orientar os professores principiantes.

- Socialização dos professores – o espaço escolar proporciona situações para que ocorram transformações em nossas vidas, além de propiciar condições para que socializemos os conhecimentos, as experiências e as aprendizagens. A socialização é um processo que acontece, ora, como imposição e, ora, como incorporação de normas, valores, conhecimentos, pelo qual o professor se depara quando chega em um novo ambiente de trabalho, ou pela primeira vez, quando dá início ao exercício de suas atividades. Por isso, contemplamos esta temática, em nosso estudo, a fim de saber se a escola oferece alguma atividade específica de socialização para os professores os quais estão ingressando na carreira do magistério, pois entendemos que o processo de socialização não se resume apenas em o professor se adaptar à escola, mas também considerar o que a escola faz para que esse professor se socialize nesse espaço.
- Aprendizagem da docência – no momento em que pensamos sobre como ocorre a aprendizagem da docência, não há como estudá-la sem associá-la a um contexto de ensino, sala de aula, práticas de ensino e à vida do professor. A aprendizagem da docência requer uma ação de continuidade, que como sabemos, inicia na sua formação inicial, período em que os professores começam a administrar a sua formação e buscar saberes em diferentes fontes para atender à realidade, aos alunos, ao contexto de ensino e às exigências educacionais e sociais. Estas ações não deveriam acontecer somente por iniciativa dos professores, mas também de responsabilidades das instituições formadoras. Neste estudo, acreditamos ser imprescindível saber principalmente como aconteceu a aprendizagem para a docência na formação inicial dos professores.

- Desenvolvimento profissional - é consensual, na literatura, que a formação de professor é um processo contínuo. No momento em que ingressamos em um curso de licenciatura, esta formação inicial é apenas um dos marcos da trajetória profissional, que, somados aos constituintes da história de vida de cada um, conjugam-se em conhecimentos de uma dada área específica. Nessa formação, contribuem as teorias pedagógicas e os elementos práticos oriundos da atividade docente que, em conjunto, formam a base sobre a qual se alicerça a profissão. Entendemos que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo da formação, o qual pode ocorrer em várias situações, como, por exemplo, a de participar de cursos, executar alguns projetos, trocar experiências, realizar leituras, discutir textos. Assim, ao nos desenvolvermos, realizamos um movimento de dentro para fora: na proporção em que tomamos algumas decisões relativas às questões do cotidiano escolar, compartilhamos propostas que deram certo em nossas atividades e nos tornamos, ao mesmo tempo, objetos de nossa formação e sujeitos de nosso desenvolvimento profissional.
- Assunção da profissão – no contexto atual, os professores da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul geralmente assumem uma jornada de trabalho em diferentes escolas, sendo frequente, por exemplo, um mesmo professor atuar em duas ou três unidades escolares distintas. Ao enfrentar essa realidade, é provável que o professor tenha dificuldade em se identificar com as escolas onde atua. Este contexto demonstra que a docência é uma atividade complexa, uma vez que requer saberes e competências necessárias para o seu exercício, pertinentes a cada espaço escolar. Assim que, é necessário pontuar os movimentos que os professores em início de suas atividades realizam para assumir a profissão.

Como já mencionamos na introdução deste trabalho, o estudo de Huberman (1989, 1995) nos inspirou para que pudéssemos delimitar o tempo de atuação dos principais sujeitos da pesquisa entre 01 a 07 anos de atuação no magistério, levando também em conta as três primeiras fases do ciclo de vida dos professores, propostas pelo autor, que são a “entrada, tateamento”, a “estabilização, consolidação de um repertório pedagógico” e a “diversificação, activismo”.

Esclarecemos que, no contexto em que foi realizada a pesquisa, não encontramos professores que estivessem na primeira fase, ou seja, na fase de “entrada, tateamento”. Assim, em nosso estudo contemplamos as outras duas fases: estabilização e diversificação.

3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos relacionados aos aportes metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa: o problema, as questões, a abordagem, os tipos de pesquisa; as fontes de informações; os instrumentos para a coleta das informações; os procedimentos para análise das informações coletadas.

3.1 Finalidades da pesquisa: problema e questões de pesquisa

As inquietações que me conduziram a aprofundar as investigações sobre o desenvolvimento profissional de professores principiantes manifestaram-se em decorrência do estudo que realizava com professores em serviço, os quais recebiam estagiários em suas salas de aula. Assim sendo, surgiu esse interesse em compreender como os professores, que estão em início de suas atividades docentes, continuam seu processo de aprendizagem para a docência, como se socializam nos espaços escolares, como as EEB se organizam para recebê-los quando chegam para exercer suas atividades docentes e em que momento esses professores assumem a profissão.

Diante dessas inquietações, nos desafiamos para realizar este estudo, como já explanamos na nossa introdução e na contextualização da temática. Para isso, apoiamo-nos, primeiramente, em estudos já realizados, os quais estão explicitados no decorrer do trabalho, e assim formulamos o seguinte problema de pesquisa:

➤ **Que aspectos são característicos do processo de desenvolvimento profissional de professores em início da carreira que atuam em Escolas de Educação Básica da rede Pública Estadual de Ensino da abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria/RS?**

Como forma de responder ao problema, estabelecemos algumas questões de pesquisa que particularizam nossas interrogações e que nos orientam no decorrer desse estudo.

3.2 Questões de pesquisa

Para responder o problema de pesquisa e alcançar o objetivo de nosso estudo, estabelecemos algumas questões, que melhor orientam o desenvolvimento da mesma.

01. Que elementos costumam motivar a escolha profissional pela docência na Educação Básica?

02. Que atividades os professores principiantes costumam participar, visando o seu desenvolvimento profissional?

03. Que relações costumam se estabelecer entre professores principiantes e professores experientes, mediante o cotidiano do trabalho escolar?

04. Que procedimentos as Escolas de Educação Básica costumam utilizar para orientar e acompanhar o trabalho cotidiano dos professores que ingressam na carreira docente?

05. Como as Escolas de Educação Básica costumam se organizar para a socialização dos professores principiante?

06. Que movimentos são realizados pelos professores principiantes, capazes de indicar a assunção da profissão docente e/ou a permanência nela?

Esclarecemos que, em nossas questões, as três primeiras são respondidas pelas informações coletadas com os professores principiantes e as três últimas por eles e pelos Coordenadores Pedagógicos, que também são sujeitos desse estudo.

3.3 Abordagem da pesquisa

Com o problema e as questões delineadas, partimos para a escolha de uma das propostas teórico-metodológicas presentes na literatura da área educacional, a fim de delinear o procedimento metodológico apropriado para o nosso estudo e, cuidando para manter a coerência entre o objetivo, o problema de pesquisa, as questões e as formas de desenvolvimento do estudo.

Procuramos com esta pesquisa compreender um fenômeno social, ou seja, o processo de desenvolvimento profissional de professores principiantes diante da assunção da profissão; desse modo optamos por uma abordagem qualitativa, pois encontramos, na pesquisa qualitativa, uma das formas apropriadas para entender os significados e as características situacionais apresentadas pelos sujeitos pesquisados. Sabemos que uma investigação de cunho qualitativo requer um olhar atento para definir o espaço onde se realizará o contato com o entrevistado. Além disso, precisamos promover uma relação de confiabilidade entre o pesquisador e o pesquisado, ou seja, adequar as condições para a realização dos registros das informações e evitarmos situações que levem a causar um constrangimento para o pesquisado. (RICHARDSON, 1999).

Esclarecemos que todas as entrevistas foram realizadas nas EEB, pois uma das características defendidas tanto por Richardson (1999) quanto por Creswell (2007) é que o pesquisador qualitativo vá ao local (casa, escritório) onde está o sujeito participante do estudo.

Uma outra característica da pesquisa qualitativa é que ela é fundamentalmente interpretativa, incluindo a fase da descrição de uma pessoa ou de cenário, passando pela análise das informações coletadas para identificar temas ou categorias e, finalmente, produzindo uma interpretação ou elaboração de conclusões e sugestões, Creswell (2007).

Essa abordagem qualitativa procura desvelar os fenômenos sociais que permeiam o nosso estudo. Salientamos que, em nenhum momento, excluimos a possibilidade de recorrer à aplicação de quantificação, pois, na etapa inicial de caracterização da amostra e na organização das informações, se faz necessário quantificá-los, ou seja, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, são “dados qualitativos quantificados” (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Cabe salientar que características tais como as que foram descritas acima, não necessitam ser vistas como regras, uma vez que a pesquisa qualitativa está, principalmente, interessada em perceber como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos, por isso mesmo demonstrando-se a mais adequada para o estudo proposto.

3.4 Fontes de informações

A literatura aponta uma heterogeneidade de fontes, instrumentos e técnicas de pesquisa que podem ser empregadas na coleta das informações para o desenvolvimento de um estudo. Em pesquisas de caráter qualitativo, costuma-se trabalhar com três tipos de fontes de informações: sujeitos, espaços sociais e documentos, textos em geral. Para obter as informações a partir dessas fontes, utiliza-se técnicas, procedimentos e instrumentos, como, por exemplo, entrevista, questionário, grupo de discussão, grupo focal, observação, entre outros.

Para este estudo temos dois segmentos de sujeitos: professores principiantes e coordenadores pedagógicos.

Os professores principiantes são nossos principais sujeitos. Para a delimitação de tempo de serviço desses professores, realizamos uma aproximação com base nos estudos de Huberman (1989, 1995), que, em seu estudo sobre as fases da carreira docente, traça o percurso temático da mesma. Este foi um dos motivos que nos levaram a delimitar os sujeitos em até sete anos de atividades docentes, o que marca a entrada para a diversificação, ativismo ou questionamento da profissão docente. Salientamos que, no momento que realizarmos a caracterização de nossa amostra, retomaremos essa discussão.

Escolhemos os Coordenadores Pedagógicos (CP) porque entendemos que eles estão em contato direto com os professores e, por isso, são solicitados a compartilhar tanto dos aspectos positivos quanto dos negativos, nas ações docentes. Também acreditamos que suas experiências são importantes para nos orientar no entendimento de como as EEB estão organizadas em relação ao desenvolvimento profissional dos professores em início de suas atividades docentes.

3.5 Instrumentos para coleta das informações

Para a investigação que realizamos, os instrumentos escolhidos foram os que melhor puderam atender aos objetivos traçados e, da mesma forma, ofereceram respostas significativas ao problema e às questões de pesquisa, que como já mencionamos, foram a entrevista estruturada individual e o questionário, descritos a seguir.

3.5.1 Entrevista

A entrevista, tal como é definida por Gil (1999), representa uma técnica que proporciona ao pesquisador um contato direto com o pesquisado, pois aquele estará frente a frente com seu sujeito de pesquisa, podendo formular as perguntas e questões de seu interesse. Partindo do emprego desse instrumento, o enunciador (pesquisador) estabelece um diálogo com seu entrevistado (o professor, no caso), visto que o primeiro assume o papel de coletor e o segundo de fornecedor de informações. Além disso, para Minayo (1996), a entrevista possibilita, inclusive, a realização de intervenções, quando alguma informação não está clara ou quando, por outro lado, o entrevistado chega a desviar sua atenção do foco de estudo. A coleta das informações também é facilitada por meio da aplicação de tal instrumento, por que os sujeitos acham mais interessante falar, expressar abertamente suas opiniões.

Para este estudo, que requer uma aproximação menos formal entre o entrevistador e os sujeitos da pesquisa, também nos apoiamos em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder(1998) quando diz que a entrevista, por sua natureza interativa, *“permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”* (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder,1998, p.168). Optamos por elaborar um roteiro estruturado, embora, no momento da realização, o encontro com as entrevistadas deu-se de maneira informal, assemelhando-se a uma conversa, pois, no uso desse instrumento, foi possível compreender os significados atribuídos pelas entrevistadas

às suas ações, aos seus processos nas diversas situações presentes no cotidiano das relações que estabelecem com professores iniciantes, nas escolas.

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (p.168)

Neste estudo, elegemos a Entrevista Estruturada, apresentada por Gil (1999), que é constituída por questões pré-formuladas, organizadas em uma ordem pré-estabelecida e que foi aplicada, igualmente, a todos os professores em início de carreira.

Outras características que consideramos relevantes no momento da realização da entrevista é que ela pode ser interpretada de inúmeras maneiras pelo entrevistado: *“uma oportunidade para falar e ser ouvido; uma avaliação; uma deferência à sua pessoa; uma ameaça; um aborrecimento; uma invasão”*. (Szymanski 2002, p.16).

A opção pela entrevista deu-se porque, desde o início de nosso estudo, escolhemos a técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC) para a tabulação das informações coletadas, sendo que uma das características para aplicação dessa técnica é a realização de uma entrevista, que, no nosso caso, entendemos como a mais adequada. Destacamos que uma melhor explicação dessa técnica encontra-se no item **Formas de tratamento das informações coletadas**.

Para realizar a entrevista, elaboramos um roteiro organizando-a em cinco blocos, totalizando 24 questões:

- Bloco 01 – Escolha Profissional
- Bloco 02 – Espaço Escolar
- Bloco 03 – Aprendizagem da Docência
- Bloco 04 – Desenvolvimento profissional
- Bloco 05 – Assunção da Profissão

As questões da entrevista, que foram aplicadas aos professores principiantes encontram-se no Apêndice 01.

3.5.2 Questionário

Assim como, as entrevistas, o questionário é um instrumento muito importante na coleta de informações junto aos sujeitos. Como definem Marconi e Lakatos (2003), o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (2003, p. 201). Richardson (1999) classifica-o em três categorias: questionário de perguntas fechadas; questionário de perguntas abertas e questionário que combinam perguntas abertas e fechadas.

No nosso estudo, utilizamos um questionário que combina perguntas abertas e fechadas, as quais se caracterizam “por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações”. Nesse sentido, “o pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, pois deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado” (RICHARDSON, 1999, p.192-193).

Para isso, elaboramos o questionário dividido em quatro blocos com suas respectivas perguntas:

- Bloco I – Realização do Estágio Probatório
- Bloco II - Organização da Escola para os professores principiantes
- Bloco III – Socialização dos Professores Principiantes
- Bloco IV – Desenvolvimento Profissional dos Professores Principiantes
- Bloco V – Permanência na Profissão por parte dos Professores Principiantes

As questões do questionário, que foram aplicadas aos CP, encontram-se no Apêndice 02.

Um outro fator que nos levou a optar por aplicar instrumentos diferentes para nossos sujeitos, foi o de viabilizar o nosso estudo, pois tínhamos um tempo restrito, então precisávamos encontrar um meio que o agilizasse.

A seguir apresentamos as fontes de informações e os instrumentos utilizados no estudo, sistematizado no quadro:

Quadro 06 - Indicativo das fontes e dos instrumentos utilizados para responder às questões de pesquisa.

Nº	QUESTÕES DE PESQUISA	FONTES / INSTRUMENTOS	
		Professores Principiantes	Coordenadores Pedagógicos
		Entrevista	Questionário
01	Que elementos costumam motivar a escolha profissional pela docência na Educação Básica?	X	---
02	Que atividade os professores principiantes costumam participar, visando o seu desenvolvimento profissional?	X	---
03	Que relações costumam se estabelecer entre professores principiantes e professores experientes, mediante o cotidiano do trabalho escolar?	X	---
04	Que procedimentos as Escolas de Educação Básica costumam utilizar para orientar e acompanhar o trabalho cotidiano dos professores que ingressam na carreira docente?	X	X
05	Como as Escolas de Educação Básica costumam se organizar para promover a socialização dos professores principiantes?	X	X
06	Que movimentos são realizados pelos professores principiantes, capazes de indicar a assunção da profissão docente e/ou a permanência nela?	X	X

3.6 Desenvolvimento da pesquisa

A seguir, apresentamos as etapas que contemplam este estudo:

3.6.1 Etapas para o mapeamento dos sujeitos da pesquisa e a realização da coleta das informações

O estudo que nos propomos fazer foi realizado nas seguintes etapas:

Etapa 01 - Primeiramente, fizemos um contato com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria/RS (8ª CRE), no final do ano de 2008, via ofício à Coordenadora, com a finalidade de verificar quais professores haviam ingressado no magistério público estadual, a partir do ano de 2000 até 2008, nas Escolas de Educação Básica (EEB) de Santa Maria, cujo pedido foi deferido para ser

realizado juntamente com a pessoa responsável pelos registros de nomeações. A responsável gentilmente autorizou-me a fazer cópia xerográfica do material. Assim, de posse do material, iniciamos a busca por professores que tinham sido nomeados para as EEB. Entretanto, este material apresentava uma certa incoerência, pois, às vezes, constava apenas o nome do professor ou nome do professor e a área de sua nomeação – que corresponde à área 1 (série iniciais) 2 (Ensino Fundamental) e 3 (Ensino Médio), porém sem o nome da EEB. Por isso, só, obtivemos informações completas sobre os professores que ingressaram a partir de abril de 2004 até junho de 2007, sendo que, em relação aos anos anteriores, não foi possível verificar para qual EEB o professor tinha sido nomeado. Nas nomeações que aconteceram no ano de 2008, novamente só constava o nome do professor, repetindo-se o problema anterior.

Com isso, podemos constatar um número muito pequeno de professores que estava na fase inicial da profissão. Outras dificuldades encontradas para a identificação dos professores em início de carreira foram a possibilidade de terem solicitado a alteração de sua designação, a transferência para outra EEB e município, e a desistência em assumir a nomeação. Assim, não foi possível mapear nenhum dos professores que se encontravam no início de suas atividades docentes.

Etapa 02 – Inicia-se o ano letivo de 2009 e começamos a pensar em outras alternativas. A primeira medida foi aguardar um pouco, pois o fato de ser professora de EEB, permiti-nos presenciar o ajuste pelo qual o ano letivo estava passando, com o remanejamento de professores. A segunda medida foi fazer um contato direto com os diretores das EEB, via ofício, solicitando que nos informassem quais professores de sua unidade escolar teriam ingressado a partir do ano de 2000 até o momento, ou seja, falamos, pessoalmente, com os diretores, explanamos a intenção do nosso estudo, porém nos informaram que seria muito difícil nos ajudar, pois estavam com poucos funcionários nos recursos humanos e isso demandaria tempo. Diante desses fatos, resolvemos que poderíamos enviar uma ficha de identificação para todos os professores em serviço de EEB, mas, para fazer isso, precisaríamos dos nomes dos professores. Por isso, enviamos um ofício ao departamento dos Recursos Humanos da 8ª CRE, novamente explanando a nossa pretensão de estudo, solicitando o nome de todos os professores em serviço das EEB. Aguardamos e, depois de alguns dias, fomos comunicados sobre dia e a hora que deveríamos comparecer para o retorno à solicitação. Comparecemos, conforme a agenda, e recebemos a explicação de que

a 8ª CRE não pode informar os nomes dos professores, por uma questão ética e de preservação da identidade dos mesmos.

Etapa 03 - Por isso, retornamos às EEB, procurando, mais especificamente os Coordenadores Pedagógicos (CP), pois eles, geralmente, têm um contato mais direto com os professores que chegam à Escola para iniciar suas atividades docentes. Com essa estratégia, conseguimos, finalmente, iniciar o mapeamento dos professores que se enquadram em nosso estudo.

Etapa 04 - Realizamos um primeiro contato com os CP, que também são sujeitos desse estudo, e, nesse momento do contato, explanamos o objetivo da pesquisa, solicitando-lhes as seguintes informações:

➤ se havia professores que estavam no início de suas atividades docentes, esclarecíamos que estávamos considerando, para esse primeiro mapeamento dos professores, aqueles que haviam ingressado no magistério público estadual a partir do ano de 2000;

➤ caso houvesse, perguntávamos quantos. Então, deixávamos uma ficha para que esses professores preenchessem e marcávamos um prazo para o retorno. Paralelamente, perguntávamos sobre a disponibilidade dele (CP) em participar do nosso estudo, respondendo a um questionário. Diante de sua disponibilidade, entregávamos o instrumento. No dia agendado para a recolha do material, voltávamos e, em algumas EEB, já de posse da ficha, olhávamos a data de ingresso dos professores. Caso encontrássemos professores que se enquadravam no perfil que tínhamos estipulado para o estudo, procurávamos por eles. Naquele momento, muitas vezes, fizemos esse contato no dia do recolhimento do material, e, diante da disponibilidade dele (professor) em colaborar nos concedendo uma entrevista, já agendávamos a mesma. Tivemos professores e CP que não tiveram disponibilidade de participar do estudo, devido ao acúmulo de atividades, e isso é compreensível, pois sabemos que tanto os CP quanto os professores estão com uma sobrecarga de atividades, e também há casos de professores que chegam a trabalhar em até três lugares diferentes. Mesmo assim, em nenhum momento, fomos mal interpretados ou mal recebidos nas EEB as quais visitamos. As nossas atividades intensificaram no final do mês de agosto, por isso a coleta de informações (entrevistas) para o estudo proposto, ocorreu entre os meses de outubro de 2009 e a primeira semana de janeiro de 2010, exceto os questionários que fazemos em paralelo à recolha das fichas de identificação.

Etapa 05 – Digitamos os questionários em tabelas específicas, como já explicamos anteriormente. As transcrições das entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2009 a janeiro de 2010 as quais foram lidas e analisadas cuidadosamente.

Entendemos que é necessário apresentar, neste momento, o universo e as características dos nossos sujeitos, para melhor situá-los e os espaços onde eles executam suas funções e papéis.

3.6.2 Constituição da amostra

Os sujeitos da investigação, já referidos anteriormente, estão compostos por: Coordenadores Pedagógicos (CP) e Professores Praticantes (PP), ambos profissionais das Escolas Estaduais de Educação Básica (EEB), da cidade de Santa Maria, da área de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE).

Quadro 07 - Número de EEB que foram contatadas.

Nº.	Número de EEB que:	Total
01	Pertencem à cidade de Santa Maria da abrangência da 8ª CRE.	40
02	Não foram contadas devido à localização.	05
03	Foram contadas.	35
04	Não havia professores em início de atividades.	06
05	Entregamos o questionário para o CP.	28
06	Recebemos o questionário.	18
07	Não tivemos o retorno do material.	10
08	As CP não tiveram disponibilidade de horário para participar do estudo.	02
09	Foram entregues as fichas de identificação.	28
10	Retornaram a ficha de identificação para professores.	24

Esclarecemos que em uma das EEB que corresponde à E31³ não havia professor principiante, mesmo assim a CP colaborou com sua experiência para o estudo. Tivemos também situações em que somente os PP participaram do estudo, o que entendemos, perfeitamente, pelo montante de atividades que os CP desempenham nas EEB.

Para melhor situar os nossos sujeitos, tanto os CP, como os PP da pesquisa, apresentamos uma caracterização das EEB em relação à modalidade de ensino, conforme o quadro a seguir:

Quadro 08 - Caracterização das EEB das quais os nossos sujeitos fazem parte.

Nº.	Código da EEB	Modalidade de Ensino	Turnos			Total de EEB frequência	
			Manhã	Tarde	Noite	f	%
01	E11	Ensino Médio somente	X	X	X	01	4,3
02	E06	Ensino Médio somente	---	---	X	01	4,3
02	E04, E21	Ensino Fundamental Ensino Médio	X	X	X	02	8,7
03	E14, E30	Ensino Fundamental Ensino Médio	X	X	---	02	8,7
04	E15	Ensino Fundamental Ensino Médio Curso Normal	X	X	X	01	4,3
05	E03, E05, E10, E13, E18, E20, E22, E25, E38	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação para Jovens e Adultos	X	X	X	09	39,1
06	E40	Ensino Fundamental Educação para Jovens e Adultos	X	X	X	01	4,3
07	E17, E31, E32, E34, E35, E36	Ensino Fundamental	X	X	---	06	26,0
						23	99,7

Aqui nesta tabela estão caracterizadas as EEB que fazem parte tanto as CP quanto os PP.

A seguir, apresentamos um resumo da participação dos CP e PP por EEB, conforme o quadro:

³ E31 é o código de identificação que criamos para as EEB, ou seja, é o E de “escola” seguido do número de ordem que constava da nossa lista.

Quadro 09 – EEB em que tivemos a participação dos sujeitos: CP e PP.

Nº.	EEB em que:	Frequência	
		f	%
01	a CP e os PP participaram do estudo.	13	56,5
02	os PP somente participaram do estudo.	05	21,8
03	as CP participaram somente, os PP não participaram pelo fato de não terem disponibilidade de horário.	03	13,0
04	a CP participou somente e a ficha de identificação dos professores não retornaram.	01	4,3
05	a CP somente participou, pois não havia PP.	01	4,3
Total		23	99,9

3.6.3 Caracterização da amostra - Coordenadores Pedagógicos (CP)

Distribuímos 28 questionários aos CP, recolhemos 18, o que corresponde a 64,2% da nossa amostra. Após o recolhimento, iniciamos a digitação “*ipsis literis*” das respostas dadas pelos professores a cada questão em tabelas que incluíam também o número de ordem e nome das escolas, os nomes dos CP⁴, por escola, e a identificação alfa-numérica de cada professor, conforme Apêndice 03, exemplificado abaixo:

⁴ Todos os Coordenadores Pedagógicos são do sexo feminino, por isso nominaremos, a partir de agora Coordenadoras Pedagógicas (CP).

Quadro 10 - Exemplificação da organização das informações coletadas com as CP.

Cód. da EEB	Cód. do CP	Resposta
03	1CPE03	Os professores vão solicitando o material, conforme a necessidade. Dificilmente estes novos profissionais pedem, logo que chegam, estes documentos.
04	1CPE04	Esta é uma tarefa exercida pela supervisão da escola ao receber o professor, não sendo necessário pedir.
05	1CPE05	Não, somente as estagiárias de Educação Física.
06	1CPE06	Raramente. Eles não possuem esse tipo de informação, ou seja, necessidade de conhecer tais documentos.
10	1CPE10	Sim, porque ao chegar à escola, comentamos sobre o funcionamento, projetos, normas.
11	1CPE11	Não, os professores buscam conhecer o currículo escolar, o calendário das atividades a serem desenvolvidas, porém não demonstraram interesse pelo regimento e nem por conhecer o projeto pedagógico da instituição.
13	1CPE13	Não é muito comum o professor pedir o projeto, logo que chega, mas a escola sempre procura informar, para que este se integre à proposta da escola.

Na primeira parte do questionário que aplicamos às CP, solicitávamos alguns dados de identificação, para delinear o perfil delas. Apêndice 04.

A seguir, apresentamos o perfil:

Quadro 11 - O perfil profissional das CP.

Nº.	Curso de Graduação	CP
01	Pedagogia	06
02	Letras	05
03	Ciências e Agronomia	01
04	Geografia	01
05	História e Pedagogia	01
06	Educação Especial	01

Informamos que três CP não preencheram a ficha de identificação, assim sendo acreditamos que tal opção se deu pelo fato de o questionário ter sido respondido em conjunto.

Quanto a Cursos de Pós-graduação, 14 CP possuem, sendo que quatro delas apresentam duas especializações.

Quanto ao tempo de atuação no magistério das CP

Primeiramente, esclarecemos que, para nosso estudo, consideramos somente o tempo de atuação no magistério público estadual das CP e não solicitamos o tempo de atuação como CP. O tempo de atuação das CP é bastante diversificado, por isso agrupamos em um espaço de 05 a 10 de anos de atuação. Para a idade, também mantemos o mesmo intervalo, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 12 - Tempo de atuação no magistério e idade.

Nº.	Tempo da Atuação no Magistério	Número de CP	Idade das CP	Número de CP
01	05 a 10 anos	06	25 a 30 anos	01
02	10 a 15 anos	00	30 a 35 anos	02
03	15 a 20 anos	02	35 a 40 anos	02
04	20 a 25 anos	04	40 a 45 anos	03
05	25 a 30 anos	03	45 a 50 anos	02
06	---	---	50 a 55 anos	04

3.6.4 Caracterização da amostra – Professores Principiantes (PP)

Primeiramente, mapeamos os professores de EEB da Rede Estadual, da cidade de Santa Maria/RS, da área de abrangência da 8ª CRE, que se encontram em até sete anos de atividade docente.

A ficha de identificação (Apêndice 05) que entregamos, em um primeiro momento, para mapear os professores principiantes, solicitava algumas informações

peçoais e profissionais para que pudéssemos realizar, posteriormente uma caracterização destes sujeitos.

Salientamos que entregamos, aproximadamente, 120 fichas, das quais recolhemos 80 fichas. Após o recolhimento, digitamos as informações em tabelas que incluíam também o número de ordem e nome das escolas, os nomes dos professores por escola e a identificação alfa-numérica de cada professor, conforme consta do Apêndice 06.

Esclarecemos que, desses 80 professores que preencheram a ficha para o estudo, 63 deles se enquadravam no perfil que havíamos estipulado para o mesmo. Desses 63 professores, 23 deles se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, o que corresponde a 36,5% da amostra. Esclarecemos que não obtivemos mais sujeitos participando da entrevista, devido à época do ano em que estávamos realizando a pesquisa, pois foi no final do segundo semestre do ano de 2009, no qual os professores têm um acúmulo maior de atividades, porque está terminando o ano letivo escolar.

A partir das informações da ficha de identificação, elaboramos o mapeamento e o breve perfil que segue:

Quadro 13 - Perfil profissional dos 23 PP.

Nº.	Cursos de Graduação	PP
01	Pedagogia	05
02	Ciências Biológicas	04
03	Letras	03
04	Matemática	02
05	Geografia	02
06	Educação Física	02
07	História	02
08	Química	01
09	Educação Especial	01
10	Educação Infantil	01

Esclarecemos que um dos PP cursa a graduação de Pedagogia na UFSM, mas já possui a habilitação do curso Normal. Quanto ao curso de pós-graduação, em nível de especialização, 16 deles o possuem.

Quanto ao curso de pós-graduação em nível de mestrado, um deles possui.

Quanto ao tempo de atuação no magistério

Aqui, esclarecemos melhor o tempo de atuação dos nossos sujeitos, bem como a idade deles. Como podemos constatar na tabela abaixo, há uma diversidade em relação ao tempo de atuação no exercício da profissão e a idade.

Quadro 14 - Tempo de atuação no magistério e idade dos PP.

Nº.	Código Do PP	Idade das PP (anos)	Tempo da Atuação no Magistério (anos)	Total PP	Total
02	04E03	38	07 anos	01	15
	01E05	27		01	
	02E06	49		01	
	03E06	36		01	
	06E11	31		01	
	04E15	37		01	
	06E20	35		01	
	01E21	32		01	
	03E22	43		01	
	01E30	27		01	
	01E32	40		01	
	01E34	40		01	
	01E35	NI*		01	
	01E38	46		01	
04E40	34	01			
03	01E04	36	06	01	05
	01E10	29		01	
	07E11	38		01	
	01E13	34		01	
	01E18	41		01	
04	05E11	38	05	01	02
	01E36	34		01	
05	08E11	33	04	01	01
Total dos Sujeitos				23	23

*NÃO INFORMOU

Tomamos como referência os estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional de professores para caracterizar os professores sujeitos desse estudo como iniciantes, uma vez que, mesmo considerando não haver muita precisão sobre os limites dessa etapa, o autor situa-os como os que estão entre o primeiro e o décimo quarto ano de carreira. Para Huberman (1995), o meio da carreira é um período que se situa globalmente entre os 35 e os 50 anos de idade ou entre o 15º e o 25º ano de ensino, permitindo-nos inferir que o início da carreira é o momento imediatamente anterior. Como nossos sujeitos se situam entre os 27 e os 49 anos de idade, tomaremos, como base, o tempo de serviço na carreira, e não a idade.

O início de carreira, delimitado aqui entre o primeiro e o décimo quarto ano de carreira, é ainda dividido em fases, segundo Huberman (1995, p.43), assim a entrada na carreira docente ou *tateamento* ocorre até os três primeiros anos. Esta fase é seguida da *Estabilização* ou *Consolidação* de um repertório pedagógico, situada entre os quatro e os seis anos de carreira. Em seguida, pode ocorrer a fase de *Diversificação* ou *Activismo* ou a de *Questionamento*, situadas entre o sétimo e o vigésimo quinto anos de carreira. Observamos que esta terceira fase corresponde a um momento que se dá tanto na fase inicial (pois está delimitada entre o sétimo e o décimo quarto ano de carreira) quanto na medial (que tem continuidade após o décimo quinto ano até o vigésimo quinto).

Observando a tabela das idades e os anos de carreira, anteriormente apresentada, constatamos que nossos sujeitos estão assim distribuídos:

- na fase de *Entrada*, *Tateamento* – não temos nenhum sujeito;
- na fase de *Estabilização* – temos um sujeito, com quatro anos de carreira; dois, com cinco anos e cinco, com seis anos, que totalizam oito sujeitos, ou seja, aproximadamente 34,8%;
- na fase da *Diversificação* ou do *Questionamento* – temos quinze sujeitos, que corresponde aproximadamente a 65,2%.

Salientamos que o enquadramento rigoroso de um sujeito de pesquisa em determinada fase, considerando-se tanto a idade quanto o tempo de serviço, não é defendido pelo autor, pois sabemos que o processo de desenvolvimento do professor é dinâmico e não obedece, rigorosamente, a esses limites, visto que há momentos de avanços, regressões, continuidades e discontinuidades. A dinâmica deste processo leva Huberman (1995) a defender, por exemplo, que após a fase de

estabilização, o professor pode tomar dois caminhos, o da diversificação ou o do questionamento, como explicamos no capítulo 05, sobre **Os Discursos dos Professores principiantes**.

3.7 Formas de tratamento das informações coletadas

Após a coleta dos dados, partimos para a organização e o tratamento das informações obtidas. Sabemos que há inúmeras técnicas que podem ser utilizadas para a tabulação e organização das informações, destacando-se, dentre elas, a do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre e Lefèvre, 2003, 2005) e da Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 1977), nas quais nos apoiamos.

É pertinente descrevermos, de forma geral, como se dá a AC e, em seguida, especificar as orientações empregadas no processo do tratamento das informações coletadas.

Compreendemos que a AC é mais do que uma leitura literal de qualquer enunciado, pois se refere a uma análise do trabalho, propondo o entendimento crítico do significado das comunicações. A AC, segundo Bardin (1977, p.42), é:

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

Por meio da AC, o pesquisador, além de analisar dados descritivos e concretos, também poderá interpretar algumas informações que, aparentemente, estão escondidas no discurso dos pesquisados. Entendemos que o pesquisador deve interpretar o discurso dos pesquisados, buscando compreender esses discursos na realidade da qual fazem parte.

Para a análise dos dados coletados, Bardin (1977, p. 95-101) indica três etapas que são básicas durante a Análise de Conteúdo:

- **a pré-análise:** esta etapa se destina à organização do material que será utilizado para a coleta dos dados, bem como aqueles que poderão ajudar a entender melhor o fenômeno estudado e fixar o que o autor define como *corpus* da pesquisa, ou seja, deve ser especificado o campo de pesquisa nesta etapa;
- **a exploração do material:** nesta etapa, todo o material que constitui o *corpus* da pesquisa passa a ser detalhado, e o pesquisador deve separar as características coincidentes e divergentes que aparecem no discurso dos pesquisados, levantando algumas hipóteses;
- **o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Ao pesquisador, cabe reconstruir os discursos dos sujeitos por meio de sua percepção, esclarecendo as variações entre as características apresentadas em seus discursos, bem como seus significados.

Conforme Bardin (1977), as habilidades do pesquisador precisam ser consideradas como um diferencial necessário, durante o processo de análise de significados, pois se espera que ele seja capaz de dar significado aos dados, entendê-los e separar as informações que são realmente pertinentes à pesquisa.

Em nosso estudo, buscamos contemplar estas etapas básicas da AC, isto é, utilizamos a AC tanto para as informações coletadas com os CP, quanto às coletadas com os professores principiantes, sendo que, para estes sujeitos, na tabulação das informações, nos aproximamos da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) a qual é descrita a seguir.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) possui sua base na Teoria das Representações Sociais. Essa técnica foi proposta e difundida por Fernando, Ana M. C. Lefèvre e Teixeira. J.J.V., no ano de 2000 (LEFÉVRE e LEFÉVRE, 2003, p.7). Na sequência, Fernando e Ana M. C. Lefèvre prosseguem suas discussões e a difusão dessa técnica, sendo que o uso do DSC continua se propagando em pesquisas científicas. Utilizamos o DSC porque é uma técnica metodológica que permite o resgate de discursos coletivos de forma qualitativa, ou seja, agrega depoimentos sem reduzi-los a quantidades, por meio de depoimentos sistemáticos e padronizados.

Os procedimentos utilizados nas pesquisas, que usam o DSC são as entrevistas individuais com questões abertas, que resgatam o pensamento, enquanto comportamento discursivo e fato social internalizado, individualmente, podendo ser divulgado, preservando-se a sua característica qualitativa (Lefèvre e

Lefèvre, 2005), isto é, o DSC consiste num conjunto de procedimentos de tabulação e organização de dados discursivos, provenientes de depoimentos orais.

A técnica consiste, basicamente, em analisar o material coletado em pesquisas que têm depoimentos como sua matéria-prima, extraído-se, de cada um desses depoimentos, as Ideias Centrais (ICs) e/ou as Ancoragens (ACs) e as suas correspondentes Expressões-Chave (ECH); com as ICs/ACs e ECH semelhantes, compõem-se um ou vários discursos, que são os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC). São os chamados operadores, necessários para que se produzam os DSC (LEFÉVRE e LEFÉVRE, 2005).

O DSC foi utilizado, neste trabalho, com o emprego dos procedimentos a seguir:

Etapa 01 – Entrevista – como já mencionamos, representa um instrumento que é um encontro entre duas pessoas, para que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (MARCONI e LAKATOS 2003). As entrevistas foram aplicadas a 23 professores principiantes, todas realizadas nos espaços escolares, com o devido acordo da equipe diretiva de cada EEB. As entrevistas foram conduzidas de modo a deixar o respondente à vontade, seguindo um roteiro pré-determinado. Os professores envolvidos no estudo, na condição de respondentes, concordaram em assinar o Termo de Consentimento (Apêndice 07). Este documento trouxe para nós uma segurança para, dentro dos padrões éticos, utilizarmos os discursos coletados, sem possíveis censuras, e de outro lado, permitiu também ao pesquisado (professor) a garantia de todos os esclarecimentos, necessários para que sua participação se efetivasse, sendo que este acordo preservou o anonimato dos professores.

Etapa 02 - Durante a realização das entrevistas, presenciamos as características positivas desse instrumento comentadas por Szymanski (2002), quando este considera a entrevista como uma oportunidade para o professor falar de si, ser ouvido e se sentir importante. Em nosso trabalho, em nenhum momento, nos deparamos com características consideradas negativas, pois os professores não demonstraram sentir-se ameaçados, invadidos ou aborrecidos.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. A partir das análises dessas transcrições, elaboramos os quadros com as *Expressões-Chave* e as *Ideias Centrais* para a elaboração do DSC.

Etapa 03 - Expressões-Chave – as *Expressões-Chave* foram destacadas, ou seja, sublinhadas nos depoimentos das transcrições literais, revelando o que sintetiza o conteúdo do discurso na resposta de cada professor.

Etapa 04 - Ideias Centrais – extraímos as Ideias Centrais, a partir das expressões-chave, as quais foram o ponto de partida do DSC. Como o discurso representa as ideias de uma coletividade, algumas mudanças foram realizadas nos fragmentos utilizados, no sentido de dar à narrativa uma sequência clara, e também para excluir possíveis particularidades linguísticas, mas sem comprometimento do discurso do grupo, conforme prevê a técnica. Lembramos que a elaboração do DSC que “vai dar conta da discursividade, característica própria e indissociável do pensamento coletivo (...)” (Lefèvre e Lefèvre, 2003, p.11), tem como objetivo a produção de resultados coletivos. O que pretendemos é a análise dos discursos dos sujeitos, considerando-os não apenas como meros sujeitos da pesquisa, mas como sujeitos sociais que são.

O DSC representa um recurso metodológico destinado a tornar as representações sociais mais claras, permitindo que um determinado grupo social, no caso deste estudo, os professores em início de carreira, possam ser vistos como autores e emissores de discursos comuns, compartilhados entre seus membros. Entendemos que, com essa técnica, foi possível reconstruir tantos discursos-síntese quanto necessários para expressar uma dada *figura*, um dado pensar ou uma representação social sobre um fenômeno, procedendo como em um *quebra-cabeça*. Os discursos-síntese foram empregados como material para análise, com os quais procuramos relacionar o referencial teórico estudado.

4 O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

No presente capítulo, faremos uma breve reflexão sobre a importância e funções do Coordenador Pedagógico (CP). A seguir, apresentamos as informações coletadas com os CP que atuam nas EEB, da área de abrangência da 8ª CRE, da cidade de Santa Maria/RS, visando entender como os CP olham para os professores principiantes.

Nossa expectativa é a de que, ao olhar para os professores principiantes, os CP não só observem a atuação daqueles, pois é próprio de suas relações o sentido de “tomar conta”, “zelar pelo bem estar do grupo”, como também possa crescer enquanto profissional que assume uma função especial na escola. Sabemos que, ao assessorar o professor, olhando para ele de uma maneira tão peculiar, o CP insere-se num contexto em que pode se ver, encontrar-se na situação observada. Por isso, esse exercício de olhar é praticado mutuamente e estimulado pelas trocas entre CP e professor.

4.1 A importância e as funções do CP: uma breve reflexão

A figura do Supervisor Pedagógico surge, segundo a literatura, com força, nos anos 70, no contexto brasileiro. Historicamente, está ligada à função de controle, bem de acordo com o momento - político de ditadura militar – daquele período. O supervisor surge para defender, controlar e executar políticas centralmente decididas. Parecendo-se a um burocrata, o supervisor escolar era responsável pelo funcionamento geral da escola, respondendo, ao do diretor, por questões de toda ordem das pedagógicas às administrativas, das pessoais à interpessoais. Com o fim da ditadura e a conseqüente redemocratização do país, novas políticas públicas começam também a propor mudanças na escola, destacando-se, entre outros aspectos, o esforço em democratizar o acesso e a tentativa de adequar a escola aos novos tempos. Para tentar mudar a escola, alteraram-se também as concepções de

ensino, aprendizagem, e outras; nessa nova realidade, repensa-se também a atribuição de novas funções – agora, mais pedagógicas – ao supervisor. Embora integrando o grupo gestor da escola, o supervisor deixa de ser mero controlador e passa a integrar o grupo de professores que, coletivamente, devem repensar suas práticas. Essa nova visão de supervisor vem, naturalmente acompanhada de uma nova nomenclatura que, agora, substitui o termo, já marcado pela ideia de alguém a quem se atribuía muitos poderes, por uma nova denominação, a de coordenado pedagógico. Entretanto, ainda há muitas escolas que utilizam a denominação “supervisor escolar” até porque a legislação ainda utiliza esta nomenclatura. Até mesmo alguns autores que se dedicam ao estudo das funções desses profissionais, referem-se a ele como “supervisor”, a exemplo de Rangel (2001, p.57)

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo.

Em nosso estudo, optamos por utilizar a denominação de coordenador pedagógico (CP) por compreendermos que é a mais adequada ao perfil dos sujeitos secundários do estudo, pois os mesmos desempenham, em sua maioria, as novas funções pensadas para este profissional.

Nessa perspectiva, entendemos que o coordenador pedagógico é, portanto, um professor, que deve possuir uma habilitação para o exercício de CP. Como sabemos, muitos deles são professores que tem uma graduação em pedagogia ou uma pós-graduação, em Supervisão Escolar, Gestão Escolar, entre outras, atendendo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996(LDB) no artigo 64º:

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

Pensamos que a formação do CP deve permitir não somente uma visão teórica de suas atribuições, mas uma formação que permita contribuir com sua prática no cotidiano escolar. Sabemos também que, na nossa realidade atual, o

professor possui uma das habilitações sugeridas pela LDB, sendo comum esta função assumida por um professor que já atuou na mesma escola, e, portanto, conhece-a bem ou, até mesmo, em outra, na função de professor, uma vez que, na última década, não ocorreu concurso público específico para esse cargo na rede pública estadual do estado RS.

Ressaltamos que uma das funções mais importantes do CP é proporcionar encontros e/ou reuniões nos quais seja capaz de instigar os professores em buscarem renovação constante de suas práticas. O professor, ao ser tratado como alguém que tem ideias e perspectivas estas encontram, no espaço organizado pelo CP, respaldo, provavelmente se sentirá mais valorizados e este ambiente de debate de ideias repercutirá na sala de aula, no trabalho desenvolvido com seus alunos. Ou seja, o CP precisa motivar os professores, da mesma forma que o professor incentiva seus alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem. É por isso que, o CP necessita ressignificar-se, constantemente, pois as conquistas são diárias nas suas atividades. Percebemos que estas conquistas ocorrem, desde as pequenas ações diárias no cotidiano escolar, até aquelas de maior complexidade.

Observamos que ao assumir a função de CP, o professor desenvolve atendimentos constantes e diários a outros professores, alunos, pais, além de estar atendo a sua responsabilidade em relação à proposta pedagógica da escola.

Nesse sentido, sua função é encaminhada muitas vezes de modo interdisciplinar, uma vez que deve propor atividades que integrem os vários aspectos de um currículo escolar, promovendo e estimulando, inclusive, oportunidades individuais e/ou coletivas de formação dos professores. Por essa razão, o CP representa, para o professor, um “facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude no exame de diferentes caminhos, que o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja” (PLACO e SOUZA, 2006, p.76).

Sabemos que as trocas de experiências coletivas manifestam-se nos espaços escolares, nos momentos em que o professor fala de seus problemas, suas vontades e necessidades com o CP. O professor também troca com o CP as ações docentes que deram certo, e é a partir dessas interações é presumível que ambos assumem o compromisso e a corresponsabilidade com o projeto da escola.

Assim, nesse universo de socialização, a ação do CP tem a possibilidade de primar por uma busca constante de aperfeiçoamento, reflexão e avaliação

profissional, para não deixar cair na *acomodação* a sua relação com os professores. Para isso, o CP necessita de um planejamento que estimule os professores a fazer parte do ambiente escolar, e desenvolvam ações que valorizem a função que desempenham na escola.

O CP, no contexto da escola em que atua, deve, portanto, assumir a função de mediador sobre a prática exercida pelos professores na escola e organizar encontros onde possam se articular os momentos de formação sobre o conhecimento e saberes. Sua função vai, portanto, além da mera execução de tarefas administrativas, uma vez que contribuirá para a formação dos professores, estimulando-os a serem reflexivos.

Contreras (2002) ao discutir o conceito de profissional reflexivo, lembra que, muitas vezes, enfrentamos situações imprevistas, para as quais reagimos não necessariamente a partir de nosso repertório técnico, isto é, “há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”. (2002, p.106). Por outro lado, “é também normal que em muitas ocasiões, surpreendidas por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos *enquanto* estamos fazendo algo”. (idem, p.107).

No contexto escolar, essas situações levam o professor a um processo no qual, pela contingência de resolver um problema, pensa em uma solução, incluindo-se nela de modo reflexivo. Uma nova prática se constitui no momento em que, enquanto profissional reflexivo, além de pensar sobre o problema a ser resolvido, percebe mais, pois também compreende qual papel desempenhará no processo de resolução desse problema.

Nessa perspectiva, apresentamos as informações coletadas com os CP sobre seus olhares para os professores principiantes.

4.2 Organização das informações coletadas

Para essa coleta, aplicamos, como instrumento de pesquisa, um questionário, constituído por cinco blocos, divididos por temáticas:

- Bloco I – Realização do Estágio Probatório - 07 questões.

➤ Bloco II - Organização da Escola para os professores principiantes - 03 questões.

➤ Bloco III – Socialização dos Professores Principiantes - 05 questões.

➤ Bloco IV – Desenvolvimento Profissional dos Professores Principiantes– 02 questões.

➤ Bloco V – Permanência na Profissão por parte dos Professores Principiantes - 02 questões.

A seguir, apresentamos a sistematização das informações das CP, por bloco temático.

Esclarecemos que os “depoimentos” de nossos sujeitos (CP) estão transcritos em *itálico e com código alfa-numérico*.

Bloco I – Realização do Estágio Probatório

Como o nosso estudo refere-se aos professores principiantes na carreira docente, iniciamos os questionamentos com algumas perguntas referentes ao Estágio Probatório (EP), já que, por lei, e seguindo o Plano de Carreira, todos os professores que ingressam no magistério público passam por essa fase.

Assim sendo, na primeira questão, das 18 CP integrantes da nossa amostra, obtivemos os seguintes resultados, em relação ao recebimento de professores com nomeações recentes:

- dez EEB não receberam professores com nomeação recente;
- cinco EEB receberam professores com nomeações recentes, porém sem mencionar a data de ingresso desses professores;
- três EEB receberam nomeações, que ocorreram entre os anos de 2002 a 2005.

Em relação a segunda pergunta, quando questionamos quais desses professores encontravam-se ainda em EP:

- quatro EEB responderam que estavam com professores em EP, sendo que um destes já era professor do quadro efetivo em uma matrícula anterior, de 20 horas e, no momento da pesquisa, estava em licença para cuidar de familiares;
- 14 EEB não tinham nenhum professor em EP.

Salientamos que esse cenário pertence às EEB da área de abrangência da 8ª CRE da cidade de Santa Maria/RS, onde percebemos que o quadro de professores da rede estadual de ensino encontra-se, na sua maioria, constituído por professores não iniciantes na carreira. Acreditamos que a renovação deste quadro funcional ocorrerá na medida em que os professores, em final de carreira, forem se aposentando e for solicitada a nomeação de novos profissionais.

Como sabemos, o EP faz parte da vida funcional dos professores e, por isso, nessa etapa, sempre ocorre um processo avaliativo de seus desempenhos, o qual é de responsabilidade dos gestores. Esta situação levou-nos a perguntar às CP como é realizado esse processo avaliativo nas EEB em que atuam.

As CP informaram que a avaliação é realizada por meio de instrumento fornecido pela Secretaria da Educação do Estado disponibilizado às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), e que é repassado às EEB, denominado ficha FIRESC (Ficha de Registro Sistemático e Cumulativo de Desempenho). Este instrumento é constituído de vários itens, pelos quais os professores são avaliados, como, por exemplo, assiduidade e pontualidade.

As EEB, representadas pelos seus gestores, não têm uma autonomia para fazer uma avaliação diferenciada, ou não fazem uso dessa autonomia (sabe-se que os gestores podem utilizar uma outra forma de avaliação constituída por registros escritos e devidamente assinados pelo professor que se encontra em EP). Nele, o gestor limita-se apenas a marcar com “X” cada item solicitado pela ficha.

Solicitamos também às CP que nos relatassem se haviam presenciado situações em que professores em EP receberam alguma advertência ou tenham sido desligados do quadro funcional. As CP mencionaram que elas desconhecem qualquer caso, reforçando a ideia de que nenhum professor é *reprovado ou desligado* do cargo durante o seu EP, conforme respostas dadas para esse item.

Ao pedirmos às CP sugestões sobre o processo de avaliação dos professores que ingressam no magistério público no momento do EP, as respostas foram variadas e bastante significativas. Como alternativas, foram apresentadas as seguintes sugestões:

- avaliação qualitativa (01);
- avaliação por *competência pedagógica* (01);
- avaliação externa (03);
- avaliação descritiva (02);

- avaliação pelos CP (02);
- avaliação por uma comissão multidisciplinar (01);
- auto-avaliação (01);
- CP fugiram da temática da questão (02);
- não responderam a esta questão (03).

Tivemos uma CP que não nominou, explicitamente, como deveria ser avaliação dos professores em EP, mas fez a seguinte colocação:

Que existisse realmente uma supervisão e avaliação dos professores que estão em estágio probatório para evitar problemas futuros (1CP17).

Uma das CP não vê diferença entre as avaliações dos professores em EP e os demais que já passaram dessa etapa, como podemos ver em seu relato:

Não percebo diferenças entre o estágio probatório e depois, durante o decorrer da vida funcional (1CP25).

As respostas nos permitem concluir que há um consenso sobre a precariedade do instrumento institucional de avaliação utilizado atualmente no EP, o qual se transformou numa mera formalidade, uma vez que nem quando há necessidade de *reprovar* o professor em EP, isto ocorre. Geralmente, todos os professores acabam recebendo nota máxima, pois os gestores preferem *aprová-los* partindo dos mais singelos e variados argumentos, tais como: *se a academia diplomou, então não sou eu que vou reprovar, ou com esse instrumento falho de avaliação, não tem motivos para reprovar. (1CP34)*

Por isso, as sugestões apresentadas são bastante variadas, mas apontam para a necessidade de rever o processo avaliativo dos professores em EP, deixando-o menos engessado e mais diagnóstico, a fim de se constituir em um instrumento que permita, ao professor avaliado, refletir sobre sua atividade profissional, visando a uma atuação mais qualificada e de acordo com o seu contexto.

Sabemos que todos nós, professores, passamos por esta fase, na qual, geralmente, nos cercamos de cuidados com as nossas ações profissionais, a fim de nos firmarmos na profissão. Por isso, interrogamos as CP sobre quais ações os professores, em início das atividades docentes, apresentam durante e após o EP. A

partir das respostas obtidas, foi possível reconhecê-las por meio de dois blocos; o das ações que permeiam os professores, durante o EP, e o das que permeiam após o EP.

Foram positivas as seguintes ações que permeiam os professores durante o EP:

- costumam ser mais assíduos e dedicados;
- há um cuidado maior, até pela inexperiência;
- há uma maior preocupação dos professores neste período;
- apresentam aulas criativas e dinâmicas.

Como negativas, destacaram-se as seguintes ações:

- há uma certa insegurança e um *desconhecimento* da escola;
- falta para alguns, maturidade, que há em outros;
- chegam com *vícios* e ritmo de quem já está se aposentando;
- aderem aos *vícios* da escola, pois não acreditam que poderão atuar de forma diferenciada;
- apresentam aulas criativas e dinâmicas só até a conclusão do EP;
- não há diferenças, pelo fato de não ter advertências ou desligamento;
- não há preocupação por parte do professor;
- acreditam na estabilidade - *ninguém me demite*;
- não há uma mudança de conduta.

Após o EP, as CP destacaram as seguintes ações:

- sentem-se felizes e alguns, logo em seguida, acabam ocupando cargos de gestão na escola;
- continuam com seu bom desempenho por toda a vida profissional;
- há um maior entrosamento e comprometimento;
- atuam com mais tranquilidade.

Percebemos que se salientaram opiniões de teor negativo em relação às ações apresentadas pelos professores que passaram pelo EP. Isso mais uma vez comprova que a avaliação realizada durante o EP é vista como uma mera formalidade. Algumas CP, inclusive, ressaltaram o fato de que os professores em EP sabem disso e têm sua atuação marcada por princípios que seguirão durante toda a carreira. Uma das respostas que ilustra essa situação é a seguinte:

Penso que, após a realização do estágio probatório, o profissional que exerce seu trabalho com responsabilidade, mantém sua conduta com a mesma retidão. Enquanto que o profissional relapso passa a deixar lacunas em seu trabalho (1CPE11).

É relevante observar que as impressões formuladas pelas CP relacionam, diretamente, a atuação menos compromissada dos profissionais, durante o EP, com a falta de um instrumento de avaliação mais qualificado para avaliá-los no decorrer desse processo.

Entretanto, cabe ressaltar que algumas CP destacaram condutas mais positivas, como *maior assiduidade e dedicação*, durante o EP, e uma atuação *mais tranquila*, após o EP, embora saibamos que os problemas não desaparecem pelo simples fato de que os professores concluíram seu EP. Entendemos que as impressões positivas dos CP em relação ao que acontece após o EP são resultantes de vários fatores, como, por exemplo, da integração que normalmente ocorre após três anos de EP: o professor iniciante já conhece mais a rotina da escola, consegue interagir de maneira mais tranqüila com seus colegas e, à medida em que ganha experiência, melhora suas relações com os alunos.

Finalizamos este bloco de questões questionando as CP sobre o momento em que os professores principiantes solicitam o Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou o Regimento Escolar (RE) da EEB para se inteirar da organização escolar. Conforme as respostas dadas pelos CP, categorizamos o interesse dos professores pelo PPP e RE em quatro grupos:

- solicitam logo que chegam à EEB (06);
- não solicitam, mas são informados pela Supervisão da EEB (09);
- solicitam, quando sentem necessidade (01);
- não responderam à questão (02).

Apesar da maioria dos professores que chegam à EEB, pela primeira vez, não manifestarem interesse em conhecer os PPP e os RE (já que alguns preferem, inicialmente, serem informados sobre currículo escolar e calendário, por exemplo), percebemos que uma parcela significativa deles tem consciência da necessidade de conhecer esses documentos que estruturam os espaços escolares. É importante também ressaltar que a maioria das CP atua no sentido de dar conhecimento aos professores desses documentos, mesmo quando eles não são solicitados, ou seja, embora todos os professores saibam que toda a EEB tem seu PPP e RE, nem sempre esses são realmente lidos, mesmo quando as CP atuam no sentido de

divulgá-los junto aos professores. Entendemos, entretanto, que a iniciativa de solicitar o PPP da escola deveria ser do professor que a ela chega. Se essa prática não vem ocorrendo, conforme demonstram os dados da pesquisa, inferimos ser resultante de uma lacuna na formação inicial deste professor, que poderá resultar em maiores dificuldades de adaptação do mesmo em relação ao ambiente escolar. O professor pode, por exemplo, adotar mecanismo de avaliação que não encontram respaldo legal no RE, documento que também deve ser conhecido pelo professor, logo que chega à escola, pois ambos regulamentam a estrutura da escola.

Uma das CP, que, mesmo não respondendo diretamente à questão, chamou-nos atenção, afirmou que o profissional só se compromete com o PPP quando (...) *constrói, participa, elabora, opina, vivencia a realidade e a partir dela programa as ações* (1CPE34), visando à transformação desta realidade. Concordamos em parte com a ideia da CP, pois, não necessariamente, precisamos participar da formulação do PPP para assumi-lo, uma vez que, se seus princípios são coerentes com a realidade da EEB, podemos adotá-lo até que o mesmo seja revisto. Aliás, convém lembrar que a prática de rever os PPP e RE, bem como as normas de convivência, deve ser constante, envolvendo a comunidade e favorecendo um engajamento mais facilitado de todos. E esta prática faz parte da organização da EEB.

Bloco II - Organização da Escola para os professores principiantes

A escola é um lugar privilegiado, pois permite a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos que nela se encontram envolvidos, e isso está relacionado às práticas de organização da EEB.

Para compreendermos como as EEB estão organizadas para receber os professores principiantes, questionamos as CP sobre quais orientações as EEB oportunizam a esses professores.

Uma das CP foi categórica ao afirmar que: *a escola não dá nenhuma orientação* (1CPE05).

Outra distingue, conceitualmente, *orientações de informações*, afirmando que estas acontecem, mas aquelas não (1CPE40). Esta distinção não faz, a rigor, sentido, pois não tem repercussão prática na organização da EEB.

A CP 1CPE31 informou que sua EEB não recebe professor em início de carreira, enquanto todas as demais CP afirmaram que as EEB orientam os

professores nos mais diversos aspectos, tais como: PPP, RE, funcionamento geral da EEB, acompanhamento individual do professor, características do alunado, perfil da instituição, currículo escolar, funcionamento de setores, entre outras informações.

Diante disso, as CP afirmam que as EEB orientam os professores que estão iniciando suas atividades docentes. Consideramos essa ação como positiva, pois nos parece que a maioria das CP e os Gestores das EEB manifestaram preocupação com a socialização dos professores em seu espaço profissional, mostraram-se acolhedores e interessados em proporcionar um ambiente em que os professores principiantes desempenhassem com entusiasmo suas atividades docentes.

Na sequência, para sabermos como as EEB orientam os professores principiantes, interrogamos as CP sobre como realizam a distribuição das turmas, e como estão organizadas as atividades docentes. As respostas obtidas concentraram-se no aspecto relacionado à distribuição de turmas e quase não se referiram à organização das atividades docentes.

Em relação à distribuição de turmas, foram referidas as seguintes situações:

- divisão que obedece ao critério da antiguidade - na EEB e/ou Magistério Público Estadual (03);
- definição *a priori* pela 8ª CRE para assumir turmas com *déficit* de professor (04);
- definição em reunião pelo grupo de professores (02);
- divisão que obedece ao critério da necessidade (03);
- respostas que fugiram à temática da questão (06).

As EEB distribuem os professores em turmas e/ou atividades extracurriculares, utilizando diversos critérios, entre os quais se destacam a antiguidade, a necessidade e o déficit de professores, ou seja, não há um parâmetro homogêneo. Entre as respostas dadas pelas CP, é necessário destacar que muitas delas não entenderam o tema da pergunta, formulando enunciados vagos ou óbvios, como por exemplo:

Organiza de acordo com a área de atuação e carga horária adequada a seu concurso (1CPE10).

Chamou-nos atenção o critério adotado por duas EEB, nas quais as divisões de turmas são realizadas pelos professores, em reunião, convocada para esse fim.

Entendemos que esse critério é mais dinâmico, democrático e flexível, pois nos indica que os professores já iniciam suas atividades docentes com uma certa autonomia, o que se torna muito positivo. Nessas EEB, o ambiente escolar torna-se diferenciado, já que antigos critérios de distribuição de turmas e organização do ambiente escolar são substituídos por outros, que melhor atendem às demandas da comunidade.

Tardif e Raymond (2000) reforçam que o ingresso na profissão docente representa um período crítico, tenso em relação às experiências anteriores, pois, embora cumprir o estágio faça com que já se tenha noções do que os ambientes escolares costumam oferecer, exercer a profissão é totalmente diferente. Com certeza, quando o professor é bem acolhido no ambiente escolar, seu ingresso torna-se menos árduo.

Sabemos que os primeiros contatos com a realidade profissional nem sempre são muito fáceis para alguns professores, por isso também indagamos dos nossos sujeitos se as EEB propiciam algum tipo de encontro entre os professores principiantes e os mais experientes.

As respostas dadas nos permitiram obter os seguintes resultados:

- em uma EEB, não ocorrem encontros;
- em 17 EEB, ocorrem encontros.

A EEB que não oportuniza nenhum tipo de encontros, reuniões e ou atividades de formação, justificou a ausência dessas como se estivesse obedecendo a orientações específicas da 8ª CRE:

Desde 2008, foi solicitado pela 8ª CRE que os encontros, reuniões e formações não mais poderiam acontecer nas escolas e sim convocados pelas coordenadorias (1CPE34).

Observamos que solicitação não significa proibição, como parece ter sido entendido pela EEB. Se a 8ª CRE tivesse proibido esses encontros, as demais EEB não os teriam proporcionado e em nenhuma outra escola estariam ocorrendo reuniões ou cursos de formação.

Nas EEB em que ocorrem encontros, observamos que a grande parte apresenta como principal atividade as reuniões pedagógicas (13EEB), porém não promovem encontros específicos aos professores que estão no início de suas

atividades docentes. Os encontros são de âmbito geral, como podemos verificar nas respostas de algumas CP:

Sim, quando são realizadas as reuniões pedagógicas e jornadas de formação nos períodos pré e pós-recesso escolar, as reuniões pedagógicas são periódicas (1CPE38).

Sim, nas reuniões pedagógicas, dias de formação, trocas de experiências (1CPE25).

Das CP da nossa amostra, apenas uma referenciou que os encontros são com todos os professores, porém:

(...) o professor novato precisa do auxílio de um outro mais experiente que já conhece o trabalho e pode auxiliá-lo. Portanto, além dos encontros gerais, há o cuidado mais específico com o iniciante (1CPE22).

Interpretamos que as EEB, ainda, não apresentam uma proposta específica para os professores principiantes na profissão, que em nosso entender, corresponderia ao ideal. Uma atividade voltada para auxiliar os professores, que chegam muitas vezes com uma única experiência de sala de aula, que foi o seu Estágio Curricular Supervisionado, durante a sua graduação, poderia tornar seu trabalho mais adequado ao contexto em que acaba de se inserir. Por outro lado, as respostas evidenciaram a importância das reuniões pedagógicas nos espaços escolares, ou seja, as reuniões tornam-se um dos meios privilegiados para a socialização dos professores, que trocam experiências, num espaço de debate e articulação entre as questões administrativas e pedagógicas.

Bloco III – Socialização dos Professores Principiantes

A socialização profissional, por sua vez, implica nas aprendizagens do professor, relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos, quanto interativos. Neste contexto, são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, quanto às influências de mão dupla entre o professor e o seu meio.

Para continuarmos nossa investigação em relação à socialização dos professores principiantes, interrogamos se a EEB desenvolve alguma proposta que

oportunize a socialização com seus pares. Obtivemos, por meio das respostas dadas pelas CP, que a maioria não desenvolve nenhuma proposta de socialização, o que corresponde a 10 EEB. As demais afirmam que realizam a socialização, mas apenas uma promove reunião com esse único fim, porém ela não esclarece como é feita essa atividade; as outras fazem a socialização, informalmente, sem um planejamento específico para tal. O que é feito se limita a apresentações formais dos professores principiantes para seus pares e alunos, integração desses professores em eventos comemorativos e recreativos, ou em trabalhos coletivos que visem à interação entre todos.

Outra questão sobre a socialização feita às CP é como elas veem a socialização dos professores principiantes, diante de sua experiência. Extraímos algumas categorias, para entender tal situação:

- pela integração natural dos professores e funcionários (01);
- pela integração natural dos professores (06);
- pelo processo de aprendizagem (01);
- pela troca de experiência entre os professores com mais vivência docente e professores principiantes (02);
- respostas que fugiram à temática da questão (04);
- não respondeu (01).

Neste contexto, a socialização dos professores principiantes parece ocorrer, naturalmente e de forma espontânea, mas os próprios professores indicam a necessidade de acompanhamento das CP nas escolas. Segundo as CP, a socialização se dá pela troca de experiências entre os professores, a qual consideramos relevante, pois produzem saberes que levam em conta as condições concretas do exercício do magistério, evitando aquilo que Gauthier (1998) denomina de *saberes sem ofício*. Os *saberes sem ofício*, vale lembrar, são aqueles “conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, (...) que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá em numa sala de aula concreta, onde estão presentes muitas variáveis as quais interferem no ensino-aprendizagem e exigem tomadas de decisão” (GAUTHIER, 1998, p.28). Com a socialização que favorece a troca de experiências, os professores principiantes têm oportunidade de superar esses *saberes sem ofício*.

Em relação às respostas dadas pelas CP, tornou-se relevante a ideia apresentada por uma delas, que categorizamos *pelo processo de aprendizagem*,

pois a professora orientadora faz uma relação entre socialização e o processo de aprendizagem do professor. Somos da mesma opinião, porque ela sinaliza para um entendimento da socialização do professor como um todo e não como algo fragmentado, entendendo que a socialização não acontece apenas em situações comemorativas ou recreativas. A resposta da CP ilustra:

Como processo de aprendizagem, ninguém, na verdade, se faz professor dentro das academias, mas torna-se professor na prática. E esta é preciosa e indispensável (1CPE03).

A reflexão de Silveira (2006, p. 50) vem ao encontro da ideia da CP:

(...) a aprendizagem de quem vive no espaço escolar é muito significativa quando, apesar de todas essas condições contra o trabalho docente, muitas vezes nós professores conseguimos superar tais adversidades e atingir nossos objetivos de proporcionar algo positivo para nossos alunos.

Entendemos que, nesse processo de socialização e de aprendizagem da docência, geralmente os professores se deparam com incertezas, angústias. Então, perguntamos em que momento os professores principiantes compartilham suas angústias com seus pares mais experientes. Neste caso, constatamos que isso ocorre nas:

- reuniões pedagógicas (06);
- situações em que enfrentam dificuldades para alcançar seus objetivos e desenvolver seus conteúdos (02);
- conversas informais que acontecem nos espaços escolares (02);
- situações de conflito, geralmente envolvendo indisciplina, ou outras situações que geram angústias (06);
- situações de afinidade entre os professores principiantes e os outros (01);
- não respondeu (01).

Observamos que as Reuniões Pedagógicas, novamente, se constituem em dos espaços mais privilegiados pelos professores principiantes, para que possam compartilhar suas angústias e desafios, diante das experiências das CP.

As situações de conflito, geralmente, envolvendo indisciplina, ou outras situações que geram angústia destacam-se como motivadoras, para que os professores busquem seus pares para realizar tanto conversas informais, quanto trocas em reuniões pedagógicas.

É interessante notar que alguns professores principiantes só se sentem motivados a compartilhar suas angústias com outros que têm afinidade, porque estabelecem uma relação de confiança mútua.

Em seguida, indagamos às CP se os professores principiantes buscam o SSP (Serviço do Setor Pedagógico), quando se deparam com algum tipo de desafio diante de suas práticas docentes. Nessa questão, 15 (a grande maioria) das CP da nossa amostra afirmou que *sim*, porém uma CP, afirmou que *alguns procuram ajuda, outros não* (1CPE05), já a CP (1CPE13) afirmou que *não, que não existem situações desse tipo em sua escola* e a CP (1CPE04) não respondeu.

Como vimos, a maioria procura a coordenação pedagógica, o que demonstra o quão importante é esse setor, representado pelos profissionais que nele atuam para o desenvolvimento das atividades escolares. Essa importância pode se verificar nas seguintes respostas:

Sim, pois a coordenação pedagógica está sempre presente para auxiliá-los, em todos os seus desafios (1CPE10).

Sim, principalmente para saber se 'tomaram a medida certa'. Querem também orientações sobre organização de seu planejamento e buscam trocar experiências (1CPE11).

Consideramos que os professores, em sua trajetória profissional, têm possibilidades de desenvolver saberes que estão diretamente relacionados às suas atividades docentes. Para isso, nos apoiamos nas tipologias de Shulman (1987), solicitando às CP que identificassem os professores principiantes:

➤ **O conhecimento de conteúdo específico** – refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Para esse conhecimento, 13 CP apontaram esse saber.

➤ **O conhecimento pedagógico geral** – refere-se ao processo de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos; conhecimentos dos contextos educacionais da gestão e organização da escola. Esses conhecimentos transcendem uma área específica de ensino. Foram apontados por 03 CP.

➤ **O conhecimento pedagógico do conteúdo** – refere-se ao conhecimento construído, constantemente, pelo professor ao ensinar, o qual é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos – 02 CP apontaram esse saber.

Observamos que, na relação entre as CP e os professores principiantes, a tipologia de saberes que mais se evidencia é do **conhecimento de conteúdo específico**, provavelmente, porque as trocas entre os professores principiantes e os coordenadores, geralmente, se referem aos conteúdos e às matérias. Por essa mesma razão, a percepção das CP, em relação aos outros tipos de conhecimentos (**conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo**), quase não foi manifestada, mas isso não quer dizer que os professores principiantes não os possuam ou não os desenvolvam.

Bloco IV – Desenvolvimento Profissional dos Professores Principiantes

Para o tema do desenvolvimento profissional, apoiamos-nos em alguns conceitos e estudos da área, assim que entendemos, com Gonçalves (1995), que fatores contextuais condicionam o desenvolvimento profissional bem mais do que outros, como os aspectos individuais, ou seja, acontecimentos de natureza sócio-político-cultural podem alterar ou até mesmo determinar o desenvolvimento profissional.

Diante disso, indagamos dos CP se as EEB, como instituições formadoras, oportunizam algum tipo de atividade, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes. As respostas apontam as seguintes categorias:

- não há atividades (02);
- não há atividades específicas para os professores principiantes, mas sim atividades de Formação Continuada e troca de experiência para todos os professores (06);
- há atividades (08);
- muito pouco (01);
- não respondeu à questão (01).

Observamos que a maioria das EEB não oportunizou atividades específicas para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, pois estas atividades contemplam todo o coletivo escolar.

A partir das respostas dadas pelos sujeitos do estudo, é possível concluir que os mesmos entendem a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento profissional, tanto dos professores principiantes como dos demais,

e que essas atividades são organizadas tanto pela EEB quanto em espaços externos a ela, onde se destacam seminários, cursos, palestras, eventos em geral.

Os seguintes depoimentos exemplificam essas impressões:

Formação continuada – onde são trabalhados temas sugeridos pelos professores e comunidade. Também, na medida do possível, os professores são autorizados pela equipe gestora para participarem de reuniões, seminários, envolvendo assuntos pertinentes a sua área de atuação (1CPE31).

A nossa escola constantemente incentiva a participação dos profissionais em atividades de formação e também adequamos os horários e dias letivos para liberação dos profissionais para participarem de cursos, seminários, e tudo que possa contribuir na formação dos profissionais em nossa escola (1CPE34).

Para este estudo, entendemos que a FC é a sequência da formação inicial, proporcionada aos professores, a qual, na maioria das vezes, realiza-se fora dos espaços escolares. Esta proposta implica a participação de instituições consideradas, tradicionalmente, como espaços privilegiados de produção do conhecimento, especialmente as IES.

Candau (1996), ao analisar os caminhos de construção de uma nova perspectiva de FC de professores, focaliza três teses que sintetizam os principais eixos para repensar a FC que são: *a escola locus da formação continuada; a valorização do saber docente; o ciclo de vida dos professores* (1996, p.143-147).

➤ A escola: considerando-a como lugar privilegiado para a formação continuada, procura-se estimular neste contexto componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano e não desloquem o professor para outros espaços, uma vez que este lugar favorece os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, incentiva a socialização entre os professores, pois parte da necessidade real dos professores e dos problemas do seu cotidiano escolar.

Acreditamos que o processo de FC deva ter, como principal eixo, uma proposta de reflexão coletiva sobre o próprio espaço escolar, considerando a prática, a experiência, as posições de valores que poderão aprimorar a competência dos professores e levá-los a incorporar novos recursos metodológicos que resulte em uma nova proposta na prática docente. Entendemos, porém, que essa proposta precisa ser amadurecida para que não se realize como uma ação mecânica. É

pertinente que este processo seja construído pelos professores e pela equipe diretiva, além de receber o apoio das IES.

➤ A valorização do saber docente: considerado por Candau (1996) como fundamental no âmbito das práticas de FC, em especial os saberes da experiência, é o núcleo vital do saber docente, pois é a partir dele que os professores dialogam com os saberes curriculares e com os disciplinares.

Concomitante a esta ideia, Tardif(2002, p.36) discute os saberes docentes, caracterizando-os de plurais por serem provenientes de diversas fontes, ou seja, “formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nessa perspectiva, é relevante que os cursos de FC proporcionem uma aproximação entre os saberes, especialmente com experienciais, evitando qualificar os formadores/pesquisadores exclusivamente como produtores de saberes, mas levando os professores a entendê-los como sujeitos em serviço, que podem compartilhar e socializar saberes, os quais estão ‘amalgamados’ pela experiência do cotidiano profissional.

O ciclo de vida dos professores: para Candau(1996), esse eixo tem contribuído para romper com a visão dicotômica do modelo ‘clássico’, pois resulta num modelo diferente, mais abrangente e unitário. Por isso, percebemos que é necessário uma reflexão maior, principalmente de quem está proporcionando a FC. Seguindo a ideia da autora, trata-se de verificar que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional, e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esta realidade, uma vez que são os mesmos, aplicados tanto para o professor iniciante, quanto para o professor que já tem uma estabilidade profissional, ou para o professor que está na fase do questionamento de sua opção profissional e para o professor que está próximo da aposentadoria.

A partir dessa leitura em Candau (1996), observamos que a formação continuada deixa de ser vista como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, oficinas, entre outros, mas uma proposta mais reflexiva sobre as práticas docentes do professores em serviço, pois estimula nos professores uma (re)construção constante de sua identidade pessoal e profissional e de seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, em nosso estudo, chamou-nos a atenção o fato de que duas CP responderam, categoricamente, que a FC *não contribui*. Em nosso entendimento, apesar do pequeno número da amostra, ele é preocupante, uma vez que as EEB não promovem nenhum tipo de encontro para os professores. Esta situação nos leva a um questionamento: O que está acontecendo nas EEB para que elas não promovam nenhuma ação para facilitar o desenvolvimento profissional dos professores? Essa preocupação é compartilhada pela 1CPE17, como podemos ver na sua resposta:

Muito pouco, porque falta tempo. A coordenadoria deveria oferecer e valorizar mais os professores, que não podem sair da escola para participar de nenhum curso em seu horário de trabalho, e como temos que trabalhar em várias escolas não conseguimos nos atualizar (1CPE17).

O testemunho dessa CP nos permite inferir que muitas vezes não é a EEB que não proporciona a participação de seus professores em curso de formação, pois estes espaços não são autorizados pela 8ª CRE, ou seja, os gestores necessitam do aval ou da determinação dessa hierarquia maior para que possam organizar eventos ou dispensar seus professores, para que eles busquem ações que promovam o seu desenvolvimento profissional.

Para concluirmos esse bloco, solicitamos às CP que caracterizassem a atuação e o desempenho dos professores, em início de carreira, comparando-os aos professores mais experientes. Para essa questão obtivemos os seguintes resultados:

Caracterização dos professores principiantes:

- envolvem-se mais em projetos pedagógicos, são mais participativos e receptivos com a proposta da EEB (01);
- têm domínio de conteúdo e de turma (01);
- trazem a renovação para EEB, com novas técnicas de conduzir a aula (01);
- são mais dedicados e entusiastas (01);
- outros, menos motivados (01);
- falta-lhes arranjo pedagógico para conciliar o conhecimento do conteúdo à metodologia (01);
- têm dificuldades pela falta de preparo no curso de graduação (01);

- chegam desmotivados (01);
- falta conhecimento da realidade da escola e conciliação da teoria com a prática (01);
- sentem-se inseguros e com algumas dificuldades em preparar aulas.(01)

Caracterização dos professores mais experientes:

- são mais comprometidos (01);
- agem melhor nas situações conflituosas/desafiadoras (01);
- incorporam as novas propostas apresentadas pelos professores principiantes (01);
- são tradicionais (01).

Não há diferenças entre os professores:

- não são melhores nem piores (01);
- não responderam à questão (02);
- a resposta não corresponde à temática da questão. (01)

As respostas evidenciam que, quando são comparados professores principiantes e professores com mais experiência, não há um consenso. Quanto aos professores principiantes, algumas coordenadoras percebem-nos como *mais motivados, dedicados e entusiastas*. Entretanto, falta a estes o comprometimento, apontado como principal característica dos mais experientes. Mas esta não é uma regra sem exceções, como podemos perceber nas seguintes respostas, dadas, respectivamente, pela Coordenadora da EEB 1CPE06 e da 1CPE17:

Falta arranjo pedagógico para aliar conhecimento do conteúdo à metodologia com a realidade dos educandos (1CPE06).

Alguns são ótimos, têm domínio de conteúdo, e de turma, mas outros são inseguros, como tantos outros profissionais mais experientes (1CP17).

A falta de consenso nas respostas leva-nos a concluir que o tempo de serviço não é o único fator determinante para explicar a experiência profissional, o que é confirmado pelo comentário da Coordenadora da EEB 1CPE18:

Existem pessoas diferentes, profissionais diferentes, independente do tempo de serviço. Lógico que um professor com o tempo adquire experiência, porém o desempenho profissional muitas vezes pode ser melhor de um professor iniciante do que de um que está por se aposentar (1CPE18).

Cada pessoa tem um ritmo de maturidade pessoal, que se transfere para o profissional, assim, alguns adquirem maturidade mais cedo do que outros.

Bloco V – Permanência na Profissão por parte dos Professores Principiantes

Quanto aos aspectos que contribuem para que os professores principiantes permaneçam na profissão, as respostas dadas pelas CP permitiram identificar três grandes categorias: a estabilidade, como fator único de permanência ou relacionada a outros fatores, originando subcategorias; o gosto pela profissão, que também é apontado como categoria maior ou fator associado à estabilidade e a outros fatores; o salário.

Discriminamos as categorias e subcategorias abaixo:

- **Só a estabilidade** (04).
- **A estabilidade e outros fatores:**
 - subcategorias
 - ✓ Plano de Saúde - IPÊ (03)
 - ✓ Autonomia (01)
 - ✓ Gosto pela profissão (01)
- **Gosto pela profissão** (01)
 - subcategoria
 - ✓ Comprometimento por uma educação melhor (05).
 - ✓ Ausência de outra possibilidade profissional (02).
 - ✓ Salário (01).

Percebemos que o fator *estabilidade na profissão* é o que predomina, na visão das CP. Associado a ele, destaca-se a existência de um plano de saúde nominado de Plano Ambulatório Médico (PAMES) garantido pelo IPERGS (Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul). Como sabemos, em outras

unidades federativas, não há um plano específico, por elas mantido. No Rio Grande do Sul, apesar de alguns governantes tentarem extinguir o plano de saúde, o mesmo ainda permanece e é apontado pelo CP como um dos fatores mais determinantes para a permanência na profissão. Ainda, associadas à estabilidade, foram citados a autonomia e o gosto pela profissão. Este último também é apontado como fator predominante para a permanência, embora com menor ocorrência, pois a referência ao gosto pela profissão apareceu com mais frequência vinculado ao comprometimento por uma educação melhor. Neste sentido, é interessante observar que os professores aliam a *vocação* e o gosto, com o compromisso em promover uma educação que mude a vida das pessoas, isto é, acreditam que, enquanto profissionais, podem contribuir para formar cidadãos.

Em contrapartida, mesmo que, de forma minoritária, duas CP mencionaram a ausência de outra possibilidade profissional como fator de permanência, e uma outra CP apontou o salário como única categoria de permanência. Curiosamente, tanto uma quanto a outra só são determinantes para uma minoria e mostram que, apesar de desvalorização salarial que afeta o magistério, alguns professores tornam-se reféns do salário e da ausência de outra possibilidade profissional.

Finalmente, questionamos os CP sobre os motivos ou razões que poderiam contribuir para a troca da profissão, que, no caso do funcionário público, se faz por meio da exoneração. Para essa questão, cinco CP disseram que não presenciaram nenhum professor exonerando-se. Nove CP afirmaram que *sim*, presenciaram os seus pares mudando de ambiente de trabalho, pois buscaram *profissões mais valorizadas financeiramente*; porém os sujeitos não esclarecem para qual profissão esses professores migraram; apenas duas CP responderam que *sim*, o que inferimos que também almejavam, principalmente, um melhor reconhecimento; e apenas uma CP menciona que o professor continuou na profissão, mas que este ingressou em uma IES.

As respostas formuladas pelas CP, principalmente no que se refere aos blocos da socialização e do desenvolvimento profissional, confirmam as situações descritas por Huberman (1995) como as que, normalmente, ocorrem com todos aqueles que estão no início da carreira. Mesmo não havendo uma linearidade, os professores experimentam momentos que vão da euforia em assumir uma turma à frustração causada pelos percalços próprios da profissão, levando alguns até a pensar em desistir dela. O entusiasmo inicial é caracterizado pelo autor como aquele

em que ocorre “a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p.34). É o aspecto da *descoberta* próprio da *entrada na carreira*, que será, necessariamente, seguida pela manutenção dessa euforia ou pela transformação dela em uma das seguintes situações conforme Huberman (1995, p.39).

- a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente);
- a serenidade (aqueles que têm já muita experiência);
- a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais).

Por esses motivos, é possível entender por que as CP identificaram entre o grupo de professores principiantes, tanto aqueles que são entusiastas, inovadores, comprometidos e dedicados, quanto os que perdem essa motivação ou oscilam entre momentos de euforia e momentos de apatia ou frustração. Por isso, continuaremos nossa discussão no próximo capítulo agora na concepção dos próprios professores principiantes.

5 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

Os estudos sobre formação docente apontam para um processo que é contínuo, tanto em relação à formação inicial quanto à continuada, e emanam de uma sintonia no que se refere a alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Marcelo Garcia (1995). Estes princípios norteiam o professor e influenciam tanto a forma como ele concebe o ensino, como a sua maneira de ensinar. Sabemos, entretanto, que, se o professor receber uma preparação adequada, será capaz de utilizar qualquer tipo de informação nas suas aulas; a flexibilidade de pensamento também ajuda os professores a desenvolver novas habilidades e a incorporá-las no seu repertório pessoal, enfrentando, de forma mais adequada os momentos pelos quais irá passar, ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, estudar a constituição da docência principiante é fundamental para entender como se configuram as ações profissionais futuras, a assunção e a permanência na profissão. Como sabemos, muitas vezes, esta pode ser uma etapa mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores principiantes no local de trabalho, do apoio que recebem tanto dos seus pares, com mais experiência, como da equipe diretiva das escolas, da relação que estabelecem com os alunos e com a comunidade escolar.

Considerando as ideias expostas e o contexto no qual se inserem os sujeitos desta pesquisa, especialmente, no que se refere aos professores principiantes, entendemos que podem ser identificadas as seguintes etapas na sua formação: inicial e continuada. Nessas etapas, definirá sua identidade enquanto professor, decidindo manter-se ou não nela.

Para compreender esse processo, faremos, a seguir, uma discussão teórica sobre as temáticas deste estudo, apresentando, paralelamente, a organização e algumas análises das informações coletadas com os principais sujeitos de pesquisa.

5.1 A Discussão Teórica, Organização e Análise das Informações

Encontramos nos estudos de Huberman (1989, 1995), o aporte teórico-conceitual para realizar uma aproximação das fases em que se encontram os sujeitos de pesquisa.

Para Huberman⁵ (1989), a etapa de entrada na carreira ou “tateamento”, que diz respeito ao primeiro, segundo e terceiros anos de atuação docente, é apontada como a primeira fase do ciclo designado. Nesta fase, o autor admite semelhança com os aspectos de *sobrevivência e descoberta*, definidos por Fuller (1969), Field (1979), Watts (1980) e por ele mesmo, citado em seu estudo (1989 p.13).

Nesse sentido, a *sobrevivência* é identificada por meio do “choque” que ocorre diante das situações reais, sendo este registrado pelo “tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, [...] dificuldade com material didático, etc.” (Tradução nossa, HUBERMAN⁶, 1989, p. 13-14).

O aspecto da *descoberta*, por conseguinte, traduzido por meio do “entusiasmo inicial, da exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, ou seu programa), por ser sentir num determinado corpo profissional” (idem, p. 14) faz com que as dificuldades encontradas na etapa anterior sejam superadas.

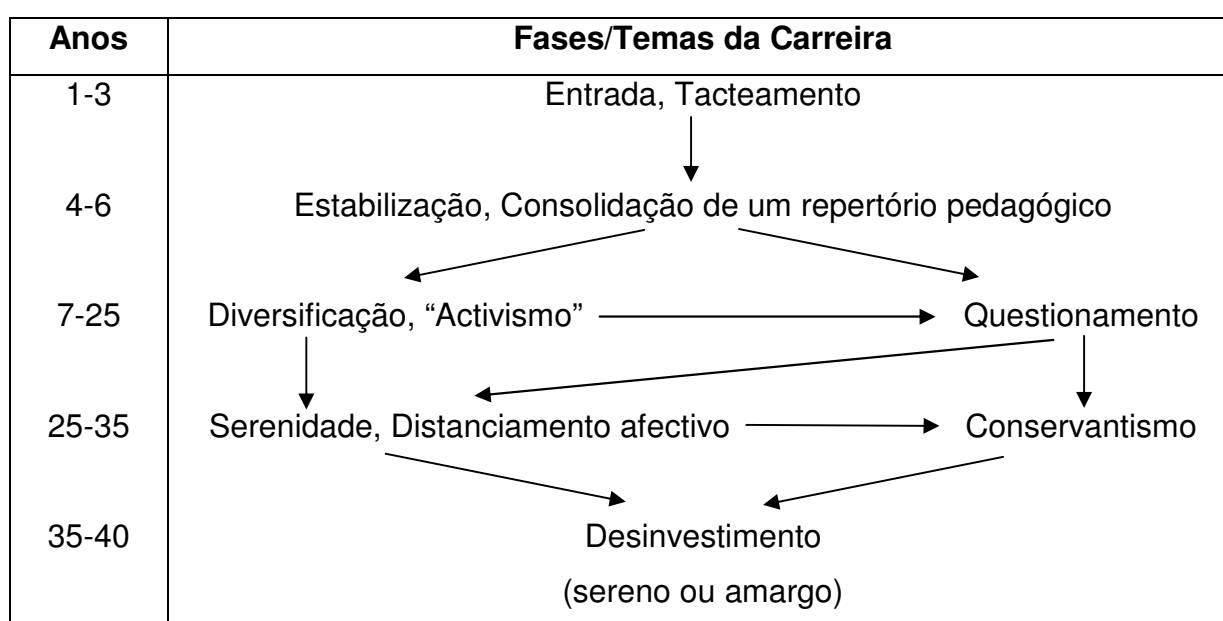
Em seguida, há o *comprometimento definitivo ou estabilização*, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira e favorece sentimentos, ao mesmo tempo, de independência e de pertença a um corpo profissional. A partir desse momento, o percurso se diversifica, pois cada professor pode percorrer diferentes caminhos. Em um deles, a fase subsequente à de estabilização, é a de *diversificação* ou ativismo,

⁵ Ceux qui cherchent à décrire cette “phase” dans l’optique d’une séquence de phase qui jalonnent la carrière (cf. Fuller, 1969 ; Field, 1979 ; Watts, 1980) parlent d’un stade de “survie” et de “découvert” (Huberman, 1985, p.13).

⁶ L’aspect “suvie” traduit ce qu’on appelle communément le “choc du réel”, la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle : le tâtonnement continu, la préoccupation de soi-même (“est-ce que je le pousse ?”), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, la fragmentation du travail, la difficulté de mener de front la gestion et l’oscillation entre des rapports trop intimes ou trop distants, des difficultés avec des élèves intimidants, le matériel didactique inapproprié, etc (Huberman, 1989, p.13-14).

que ocorre entre 7 e 25 anos e revela percursos individuais, que vão desde a rotina até a crise existencial, podendo ser seguida da fase de *serenidade* e *distanciamento* afetivo, ou do conservantismo. A última fase é a do *desinvestimento* (sereno ou amargo), que se aproxima da época em que o professor busca a aposentadoria, entre 35 e 40 anos de carreira. Outros percursos podem ser verificados no quadro elaborado pelo próprio autor para traçar os caminhos temáticos da carreira:

Quadro 15 – Quadro resumo das fases da carreira docente.



(Huberman, 1985)

Na exposição das fases citadas, a carreira docente pode tomar diferentes percursos, sendo alguns harmoniosos, outros problemáticos. Huberman (1985, 1995) e Cavaco (1995) consideram que o referido caminho não é universal, nem seu transcurso independente de condições sociais e do que ocorre em cada período histórico. Para eles, uma etapa prepara para a seguinte, mas sem chegar a determinar a ordem seguida. Cavaco (1995, p.179) complementa que a possibilidade de serem identificados possíveis traços sequenciais e perfis de desenvolvimento vocacional, não se atrela à “existência de indicadores normativos que regulem a direção, o ritmo, as finalidades e as modalidades do processo de evolução profissional”.

Marcelo Garcia (1995), ao comentar autores que estudaram o ciclo de vida de professores, refere-se aos estudos de Sikes (1985), Feiman (1983), entre outros.

Lembra que Sikes (1985), em seus estudos, analisou as fases em que passam os professores, considerando as faixas etárias nas quais se encontram. Sikes (1985) considerou cinco fases. A primeira, entre os 21 e os 28 anos, chamada de fase de exploração das possibilidades da vida adulta, ou seja, a busca da estabilidade é também conhecida como a fase de socialização profissional. A segunda, dos 28 aos 33 anos, corresponde à estabilidade na profissão, para alguns professores, e, para outros, o momento de procurar um novo emprego. A terceira, dos 30 aos 40 anos, seria a estabilização. Na quarta, dos 40 aos 50/55anos, os professores assumem novos papéis na escola e no sistema educativo. Por fim, a quinta, dos 50/55 anos, é a preparação para a jubilação, isto é, fase em que os professores amenizam suas exigências em relação aos alunos.

Feiman (1983), por sua vez, explicita que o processo o qual marca o ingresso na profissão docente apresenta quatro fases peculiares: a primeira fase, denominada de *Fase de pré-treino*, inclui as experiências dos futuros professores enquanto alunos e podem influenciá-los, inconscientemente, durante o exercício da profissão. Podemos mencionar, como exemplo, a vivência de futuro professor quando estava no Ensino Médio, ou seja, alguma atividade realizada, na época, que ficou registrada na memória.

A segunda, denominada *Fase de formação inicial*, faz referência aos momentos nos quais os professores são preparados, formalmente, durante os cursos de graduação superior. A terceira etapa é a *Fase de iniciação*, relacionada aos anos iniciais que marcam o exercício profissional. Trata-se de uma fase que configura uma etapa ímpar e marcante na vida do professor. É o período no qual são priorizadas atividades de formação oferecidas pelas instituições de ensino no sentido de beneficiar o desenvolvimento profissional docente. A última, a *Fase de formação permanente*, relaciona-se ao período que inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores, ao longo da carreira, a fim de permitir que o desenvolvimento profissional seja uma constante.

As fases ressaltadas estão inter-relacionadas umas às outras e assinalam os períodos diferenciados que costumam ser vivenciados na profissão docente. Além disso, enquanto objeto de investigação na área da Formação de Professores, elas têm sido mais ou menos privilegiadas, dependendo do momento histórico em que se encontra a pesquisa educacional brasileira, pois, na mesma medida em que as pesquisas costumam acompanhar o movimento que vai se constituindo em torno de

diferentes temáticas a serem investigadas, também são influentes na determinação deste processo.

Assim, dentre os inúmeros aspectos que permeiam a Formação de Professores, tais como a centralidade dos docentes no processo educativo, a necessidade de melhoria na qualidade da educação e as imbricadas questões do cotidiano escolar, fatores bastante problematizados na atualidade, soma-se a preocupação com o período de entrada do professor na profissão, que Feiman (1983) nomeou como *Fase de Iniciação*.

A etapa sobre a qual se faz alusão é primordial e decisiva para a vida dos docentes, visto que, a partir dela, poderão ser configuradas as primeiras ações profissionais, podendo ser um período mais fácil ou mais complexo, dependendo das condições que os professores venham a encontrar nos locais em que atuarão, das relações que serão constituídas entre eles e os demais colegas de trabalho, da acolhida que receberem dos alunos, das trocas, vivências.

No período de iniciação profissional, os professores começam a enfrentar a realidade de maneira direta, os conhecimentos que foram adquiridos durante o curso de graduação são testados. A partir desse momento, surgem uma série de dúvidas e conflitos a respeito da postura que podem assumir, ou não, em sala de aula e, com isso, nos primeiros anos de atuação, eles podem tanto apresentar ações inovadoras, dinâmicas ou apenas reproduzir o que costuma ser feito comumente. Trata-se de uma fase que mescla e aproxima tanto os fatores pessoais, quanto os aspectos profissionais e a estruturação organizacional dos ambientes de trabalho docente.

O conhecimento das fases que contemplam os estudos de Huberman (1989) possibilita que entendamos como ocorrem as várias etapas pelas quais o professor passa em seu percurso profissional. Portanto, neste estudo, tomamos as fases identificadas pelo autor para agruparmos os participantes, no momento da construção da tabulação das informações coletadas com os sujeitos de pesquisa.

Para tabulação dos DSC, reunimos os sujeitos em dois grandes grupos, considerando o ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1989). O 1º grupo é formado por professores que se encontram na fase de Estabilização e Consolidação de repertório pedagógico – professores com quatro e cinco anos de atividades docente (subgrupo 01) e seis anos de atividades docente (subgrupo 02). O 2º grupo ocorre na fase de Diversificação, “Activismo” ou Questionamento – professores com sete anos de atuação. Identificamos, durante a leitura das

entrevistas que havia diferenças significativas entre os professores com quatro e cinco anos de atuação e aqueles com seis anos de regência. Por isso, para destacar essas diferenças, dividimos os professores em subgrupos. É importante destacar que, para Huberman (1989), quando os sujeitos pertencem à mesma fase, seus movimentos podem não ser lineares.

A seguir, apresentamos a denominação utilizada para identificar os grupos da pesquisa:

➤ Grupo 01 – corresponde à fase de Estabilização e Consolidação de repertório pedagógico – 8 professores correspondendo a 34,8% da amostra este grupo está dividido em:

- Subgrupo 01 - professores com quatro e cinco anos de atuação no magistério – neste subgrupo temos três professores, correspondendo a 13,0% da amostra
- Subgrupo 02 – professores com seis anos de atuação no magistério – temos cinco professores que correspondem a 21,8% da amostra

➤ Grupo 02 – corresponde à fase de Diversificação, “Activismo” ou Questionamento – professores com sete anos no exercício no magistério – 15 professores, correspondendo a 65,2% da amostra.

É preciso esclarecer que, no mapeamento que realizamos, não há professores com menos de quatro anos de exercício no magistério público estadual, e todos eles já cumpriram o período de Estágio Probatório. Embora as CP de três EEB tenham informado que havia professores com até três anos de atuação, podemos inferir que estes professores não tinham disponibilidade para participar do estudo, ou que eles poderiam estar em licença. No contexto de nosso trabalho, não encontramos professores com menos de quatro anos na carreira, porque, nos últimos anos, foram poucos os concursos e as nomeações de professores na rede pública estadual da cidade de Santa Maria/RS, onde encontram as EEB pesquisadas.

De posse das informações que foram coletadas por meio de uma entrevista estruturada, dividida em blocos temáticos, conforme já mencionamos no capítulo 01 e na metodologia, iniciamos a organização, a tabulação e análise dessas informações. Apresentamos as questões da entrevista para cada uma das temáticas do estudo, sendo que, esse conjunto de temáticas nos orienta para compreender o desenvolvimento profissional de professores principiantes.

Buscamos, nas entrevistas, frases e expressões-chave que apresentassem algum tipo de significado em relação à temática investigada e que nos orientasse para um pré-delineamento das ideias centrais, expressas em cada questão. Identificadas as ideias centrais, partimos para a elaboração dos discursos-síntese, ou seja, o próprio Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), tomando cuidado para agrupar as ideias semelhantes. Procuramos sempre preservar a autenticidade dos discursos, mantendo a sua originalidade, porém empregamos alguns nexos argumentativos para deixar o texto mais claro, coeso e coerente em sua redação, conforme prevê a técnica. Este procedimento foi empregado tanto para os discursos que apresentavam similaridade ou continuidade, como para os discursos que apresentavam ideias de descontinuidade.

Apresentamos o DSC, construído a partir das informações dos 23 sujeitos participantes do estudo, conforme a caracterização dos sujeitos que realizamos com base nos estudos de Huberman(1985,1995), já explanada. Lembramos que a técnica de Lefèvre e Lefèvre (2003) sugere que as informações sejam “etiquetadas”, identificadas com letras *A, B, C*, etc. e transcritas em *itálico*.

A seguir, exemplificamos como realizamos a construção dos DSC:

Grupo 01- (Estabilização)

Subgrupo 01 (04 a 05 anos de atuação no magistério)

Questão da entrevista		
Que situações assim que tu consideras que contribuíram para a tua interação no ambiente escolar? Teve alguma assim que foi marcante pra ti?		
EXPRESSÕES - CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	DSC
<p>(05E11) Eu acho que são essas <u>reuniões, é que eu acabo esquecendo delas porque são poucas</u>. Esses trabalhos, como a Antonieta desenvolveu como a <u>feira de ciências</u>, porque é um momento em que tu pode ter um contato com os demais colegas, e ver como os alunos conseguem fazer as relações entre as disciplinas, ligação entre os professores, entre o que está sendo trabalhado como conteúdo.</p> <p>(08E11): <u>Jantares</u></p> <p>(01E36) Eu sempre fui bem recebida, os colegas muito receptivos, sempre apoiaram quando precisava, estavam a disposição. Tem dia do professor, tem natal, às vezes a</p>	<p>Feira de ciências e reuniões, é que eu acabo esquecendo delas porque são poucas. (05E11)</p> <p>Jantares (08E11)</p> <p>Como eu sou professora do currículo de tarde, a gente passa muito tempo na sala de aula né, então a gente só tem aquele espaço das reuniões ou a hora do recreio ali aqueles minutinhos da hora do recreio esse é o momento em que a gente interage. Tem dia do professor, tem natal, às vezes das áreas a gente organiza ali por semestre. (01E36)</p>	<p><i>Para minha interação o que, foi marcante foram os eventos sociais, as atividades extra-classe e as reuniões pedagógicas. A</i></p>

<p>gente organiza por semestre. Como eu sou <u>professora do currículo da tarde, a gente passa muito tempo na sala de aula, então a gente só tem aquele espaço das reuniões ou na hora do recreio, e estes minutinhos da hora do recreio esse é o momento em que a gente interage.</u></p>		
--	--	--

Grupo 01- (Estabilização)

Subgrupo 02 (06 anos de atuação no magistério)

<p>Questão da entrevista Como foi a tua aprendizagem para a docência lá na formação inicial?</p>		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO
<p>(01E04) - eu fiz o magistério, depois Pedagogia, e fiz pós em Educação Infantil. <u>Inclusive eu sempre ressalto que o Magistério Mobral, que eu fiz no Olavo Bilac foi de suma importância, porque lá realmente é um laboratório de aprendizagem.</u> Então foi muito importante eu ter feito o magistério, que a gente tem um bom tempo de estágio, a gente adquirir bastante troca de experiências.</p> <p>(01E10) - <u>na Graduação de Educação especial a gente tem muitas coisas individualizadas, mas o magistério, que fez com que eu fosse nomeada, fosse professora. Aprendi muita coisa básica, mas o ser professora a gente aprende na prática, e sempre estamos aprendendo.</u> Também não sei se vou aprender tudo até eu me aposentar, pois a escola muda, cada ano é diferente, eu tenho que mudar minha postura constantemente. A gente aprende no magistério como criar plano de estudo, elaborar planos de trabalhos, cadernos de chamada, mas eu acho que a experiência e os erros me fazem crescer. Ano que vem vai ser diferente, vou tentar reservar o laboratório de informática desde o início do ano, eu poderia brigar por um horário, mas eu vou aprender, vou melhorar e vou insistir.</p> <p>(07E11) - <u>um horror, eu tinha dificuldade de falar, quase desisti. Foi tudo novidade, tive dificuldade de assimilar o conteúdo, tive que correr atrás, mas faltou didática para ensinar como agir fora da sala de aula, na parte administrativa, por</u></p>	<p>Eu sempre ressalto, que o que Magistério, que eu fiz no Olavo Bilac foi de suma importância, porque lá realmente é um laboratório de aprendizagem. (01E04)</p> <p>Na Graduação de Educação especial, a gente tem muitas coisas individualizadas, mas foi o magistério, que fez com que eu fosse nomeada, fosse professora. Aprendi muita coisa básica, mas o ser professora a gente aprende na prática, e sempre estamos aprendendo... (01E10)</p> <p>Um horror, eu tinha dificuldade de falar, quase desisti. Foi tudo novidade, tive dificuldade de assimilar o conteúdo, tive que correr atrás, mas faltou didática para ensinar como agir fora da sala de aula, na parte administrativa, por exemplo (07E11)</p> <p>Na verdade não me ensinaram isso eu posso te dizer que, no estágio assim a gente trabalhou, andou pelas próprias pernas, a única coisa que a gente tinha que fazer era mostrar um caderno, o teu diário..., eu tirei aquilo de melhor daqueles professores que eu mais me identificava n, questão de didática, então foi ai observando eles que eu trouxe pra mim, pra minha aprendizagem (01E13)</p>	<p><i>Eu aprendi muita coisa básica para ser professora no Curso de Magistério, embora na graduação de Educação Especial embora tenha aprendido ações individualizadas. O Magistério foi um laboratório onde houve trocas de experiências e um bom tempo de estágio. Ser professora a gente aprende na prática, e sempre estamos aprendendo. - A</i></p> <p><i>Eu aprendi a ser professora observando os professores com quem me identificava. - B</i></p> <p><i>No meu curso de graduação, foi um horror. Depois, quando ingressei no magistério foi maravilhoso, pois aprendi na prática enfrentando as situações do cotidiano escolar.</i></p>

<p><u>exemplo.</u></p> <p>(01E13) - <u>Na verdade não me ensinaram isso eu posso te dizer que, no estágio assim a gente trabalhou, andou pelas próprias pernas né, a única coisa que a gente tinha que fazer era mostrar um caderno, o teu diário, do que tu estava trabalhando, mas ninguém disse, tu tem que fazer assim e assado, o que eu tenho pra mim, eu tirei aquilo de melhor daqueles professores que eu mais me identificava , questão de didática, então foi ai observando eles que eu trouxe pra mim, pra minha aprendizagem.</u></p> <p>(01E18) - <u>Eu não aprendi a ser professora.</u> O único contato que eu tive com a docência no meu curso de graduação foi na hora do estágio. O estágio foi rápido. Eu acho que eu fiquei dois meses nas séries iniciais do ensino fundamental e quando eu tive que fazer o estágio do Ensino Médio, eu fiz numa sala que era um cursinho pré-vestibular da instituição. <u>Eu fui aprender a ser professora na prática, no magistério.</u> Fui aprender sozinha, a minha mãe era professora.</p>	<p>Eu não aprendi a se professora.. Eu fui aprender a ser professora na prática, no magistério ... Fui aprender sozinha. E também, a minha mãe era professora (01E18)</p>	<p>- C</p>
--	---	------------

Grupo 02 – Diversificação – (com 07 anos de atuação no magistério)

<p>Questão da entrevista</p> <p>Que contribuições mais significativas esses eventos (cursos, entre outros) trouxeram para teu desenvolvimento profissional?</p>		
EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DSC
<p>(04E03) - <u>Tem coisas que eu me canso, mas os depoimentos são interessantes, os palestrantes te motivam, indicam livros.</u></p> <p>(01E05) - <u>Acho que a questão de eu poder conhecer outras possibilidades, montar outras estratégias, buscar outros meios de crescimento de atuar.</u></p> <p>(02E06) - <u>Confirmar aquilo que eu acho que é possível, a escola não tem que ficar condicionada a quatro paredes, contribuiu para mim e para meus alunos.</u></p> <p>(03E06) - <u>Eu penso que esse não eu fiz esses que foram os melhores sobre o uso da mídia na educação que começou desde o básico e depois como usar melhor a ferramenta, pesquisas na</u></p>	<p>Tem coisas que eu me canso, mas os depoimentos são interessantes, os palestrantes te motivam, indicam livros. (04E03)</p> <p>A questão de eu poder conhecer outras possibilidades, montar outras estratégias, buscar outros meios de crescimento de atuar. (01E05)</p> <p>Confirmar aquilo que eu acho que é possível, a escola não tem que ficar condicionada a quatro paredes contribuiu para mim e para meus</p>	<p><i>Para mim, os s eventos contribuem de várias de formas: para melhorar minha motivação e auto-conhecimento, conhecer novas estratégias de aprendizagem e metodologias, confirmar minha prática</i></p>

<p>internet, sites sugeridos, coisas que às vezes não temos tempo de chegar em casa e pesquisarmos <u>eu não saberia fazer e o curso me deu essa ferramenta.</u></p> <p>(06E11) - <u>Principalmente a parte de como facilitar a aprendizagem, qual a melhor forma de ensinar, o que a gente pode mudar, etc</u></p> <p>(04E15) -<u>A gente vê outras coisas, conversa com outras pessoas, abre seus horizontes, e isso te motiva, muda a prática, muda as idéias. Tu escutas uma coisa e pensa que tu podes aplicar.</u></p> <p>(06E20) - No fórum social mundial, por exemplo, eu fiz uma pergunta na parte da educação popular que venha de encontro, eu perguntei pra ele o que não poderia morrer num educador popular, fora que vamos dizer assim que a escola é de periferia, ele me lembro que ele colocou as questões outras de lado, olha essa pergunta é a do ano, colocou as outras 15 ou 20 questões. E assim <u>tenho sempre buscado então esse fortalecimento das relações pessoais</u> também nos cursos, outro do no-break que era educar com afetividade, não aquela historia que tu tem que abraçar o teu aluno, tem que beijar o teu aluno, mas se saber te conhecer também, pra poder dar respostas para o teu aluno que muitas vezes eles buscam e não sabem de onde, porque a família não da atenção, nem todos os colegas conseguem entender, então <u>tentar me fortalecer pra ficar bem junto com eles, isso eu busco sempre, até o meu autoconhecimento e novas metodologias</u> e isso tudo contribui para o meu desenvolvimento.</p> <p>(01E21) - Eu acho que bastante <u>por que a gente aprende bastante coisa legal, que podemos aplicar com os alunos daí sempre tem essa troca de experiência, essa vivência que os cursos passam e que acabamos adaptando para a nossa realidade.</u></p> <p>(03E22) - Nenhum, <u>porque às vezes eles pegam muita experiência da gente. Tu pega mais experiência dos colegas assim mesmo, que estão na prática contigo, porque geralmente as pessoas que vão dar o curso são doutores, em fim, eles são muito teóricos, não tem a prática.</u></p> <p>(01E30) -<u>Me ajudaram a mudar a prática, na forma de dar aula.</u></p> <p>(01E32) - Eu sinceramente, <u>eu, tudo que eles falam nesses cursos de formação continuada aí a gente sabe, sabe aquelas coisas que tu já sabe? Não vem coisa nova.</u></p> <p>(01E35) - <u>Eu tenho na minha sala de aula dois alunos inclusos, e a través dos cursos eu aprendi</u></p>	<p>alunos. (02E06)</p> <p>Eu fiz esses que foram os melhores sobre o uso da mídia na educação que começou desde o básico e depois como usar melhor a ferramenta... eu não saberia fazer e o curso me deu essa ferramenta. (03E06)</p> <p>Principalmente a parte de como facilitar a aprendizagem, qual a melhor forma de ensinar, o que a gente pode mudar (06E11)</p> <p>Conversa com outras pessoas, abre seus horizontes, e isso te motiva, muda a prática, muda as idéias. (04E15)</p> <p>Tenho sempre buscado então esse fortalecimento das relações pessoais, tentar me fortalecer pra ficar bem junto com eles(alunos), isso eu busco sempre, então até o meu auto-conhecimento e novas metodologias. (06E20)</p> <p>Por que a gente aprende bastante coisa legal, que podemos aplicar com os alunos daí sempre tem essa troca de experiência, essa vivência que os cursos passam e que acabamos adaptando para a nossa realidade. (01E21)</p> <p>Nenhum, porque às vezes eles pegam muita experiência da gente. Tu pega mais experiência dos colegas assim mesmo, que estão na prática contigo, porque geralmente as pessoas que vão dar o curso são doutores, em fim, eles são muito teóricos, não tem a prática. (03E22)</p> <p>Me ajudaram a mudar a prática, na forma de dar aula. (01E30)</p>	<p>(erros e acertos), aprender o uso de novas tecnologias, atualizar-me às indicações de novas leituras, fazer trocas, discutir e interagir, sempre pensando em beneficiar o meu aluno. Inclusive a especialização em Gestão melhorou meu entendimento sobre leis e sobre a autonomia da escola. - A</p> <p>Eu tenho dois alunos inclusos. Por meio dos cursos, aprendi a trabalhar com eles. - B</p> <p>Nenhuma contribuição. Os cursos são muito teóricos. Aprendo mais com meus colegas do que ouvindo esses doutores. - C</p>
--	--	---

<p><u>a trabalhar com eles.</u></p> <p>(01E38) - <u>Crescimento</u>, visão de mundo, de escola. Porque tu começa com um sonho, e depois de ir nestes encontros <u>tu se centra mais, absorve através das experiências, através dos relatos. Tu tenta fazer o mesmo.</u></p> <p>(02E34) <u>Me ajudaram em relação às metodologias e novas leituras.</u></p> <p>(04E40) -A <u>especialização</u> teve bastante contribuição, <u>eu fiz na parte de gestão escolar. Na parte de leis, foi uma coisa muito importante, a parte de autonomia escolar</u> porque eu fazia parte do conselho escolar, e isso trouxe bastante, porque quando tu entra na escola tu entra nua e crua, tu não entende muito da parte administrativa que é muito importante. E aí eu comecei a entender muita coisa e muita coisa que me diziam, que me faziam “engolir” eu sabia que não era assim, tu pode lutar muito até com a própria coordenadoria, pode ser diferente, tu pode dar a lei que te ampara.</p>	<p>Eu, tudo que eles falam nesses cursos de formação continuada aí a gente sabe, sabe aquelas coisas que tu já sabe? Não vem coisa nova. (01E32)</p> <p>Eu tenho na minha sala de aula dois alunos inclusos, e a través dos cursos eu aprendi a trabalhar com eles. (01E35)</p> <p>Crescimento.. tu se centra mais, absorve através das experiências, através dos relatos. Tu tenta fazer o mesmo. (01E38)</p> <p>Me ajudaram em relação às metodologias e novas leituras. (02E34)</p> <p>Não foi terminar a entrevista A especialização eu fiz na parte de gestão escolar. Na parte de leis, foi uma coisa muito importante, a parte de autonomia escolar (04E40)</p>	
---	--	--

A seguir, apresentamos os DSC elaborados a partir de cada questão que norteou a entrevista, acompanhados das análises que efetuamos, fundamentados no aporte teórico-conceitual.

5.2 A Escolha profissional

Temática - Escolha Profissional

Grupo 1 (Estabilização)

Subgrupo 01

Qual o principal motivo que levou a ingressar no magistério.

Os motivos que levaram esse pequeno subgrupo de professores a ingressarem no magistério estão representados pelos discursos abaixo:

Particularmente, eu comecei como hobby. – A

Eu sempre me enxerguei professora. – B

Eu tentei Farmácia alguns anos e não consegui, mas o principal motivo foi para acompanhar uma amiga que ia fazer Pedagogia. – C

Ao questionarmos como estavam se sentindo com essa escolha profissional, obtivemos os seguintes posicionamentos:

Eu estou satisfeito com o que eu faço, não saberia fazer outra coisa. – A

Em relação a minha realização, eu jamais trocaria, mas, na parte financeira, eu me sinto desmotivada. - B

Quanto aos motivos, notamos que eles apontam para uma heterogeneidade, em que apenas um dos DSC - *B* remete para a relação entre escolha e profissão - *eu sempre me enxerguei professora* -, enquanto os outros DSC – *A* e *C* demonstram ter ingressado no magistério sem que tivessem feito uma escolha bem definida, como se não estivessem certos da profissão que iriam desempenhar. Mesmo assim, tanto o DSC que tinha a certeza de sua escolha quanto os outros, ao serem questionados sobre como estavam se sentindo na profissão, afirmaram que se sentiam realizados e não a trocariam. Cabe, então, fazer uma inferência inicial: a escolha consciente para atuar na área de ensino não é determinante para assumir-se enquanto professor, uma vez que os sujeitos que não tinham certeza da escolha afirmam que estão satisfeitos e não saberiam exercer outra função, assim como o sujeito que tinha certeza da escolha também se sente realizado profissionalmente. É interessante notar que este DSC - *B* já aponta para um importante fator de desmotivação da carreira, a financeira. Nesse momento inicial da análise dos DSC, que a questão salarial forma, juntamente com outras questões, um conjunto de motivos que, nos últimos tempos, permeiam o fazer educativo. Por isso, além da referência à remuneração também são constantes referidos nos DSC a jornada, a carreira, as condições de trabalho, o currículo, a gestão, entre outros.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Qual o principal motivo que levou a ingressar no magistério.

O segundo subgrupo de professores, formado pelos sujeitos, assim respondeu à primeira questão:

Eu sempre gostei de passar informação, ler e estudar e admirava muito meus professores. Atribuo à minha habilidade de me expressar em público. Busquei a estabilidade, oportunizada pelo concurso público, para me realizar profissional e financeiramente. - A

Questionados sobre como estão se sentindo na profissão escolhida, temos os seguintes DSC:

Eu me sinto bem, realizada e, por isso continuo gostando. - A

Este subgrupo aponta para uma diversificação de motivos: o gosto, a busca pela estabilidade, a realização profissional e financeira e a habilidade de se expressar em público. Esse DSC reconhece, hoje, um motivo mais concreto, objetivo, do que os motivos apresentados pelo subgrupo anterior. Ressaltamos que a busca da estabilidade, proporcionada por um emprego público, e a realização pessoal e profissional se destacam entre os motivos de escolha da profissão.

Em relação a como se sentem na profissão, todos os DSC afirmam que não só estão realizados como continuam gostando da mesma, sem fazer referência, neste momento da pesquisa, às questões de remunerações.

Grupo 2 (Diversificação)

Qual o principal motivo que levou a ingressar no magistério

O terceiro e último grupo de professores, constituído por 15 sujeitos, permitiu chegar aos seguintes DSC, ao serem questionados sobre o principal motivo que os levou a ingressar no magistério:

Eu sempre gostei de trabalhar com criança e, desde nova, gostava de simular que estava dando aula. Queria ensinar. Sempre quis ser professora, sempre fui apaixonada pelo magistério e, vi nisso que poderia ascender socialmente e tem mais: A minha mãe sempre quis que eu fosse professora. Fiz Letras, me encantei pelo curso. Tive a oportunidade assim que me habilitei ocorreu o concurso. - A

Não seria o gosto, foi para me encontrar e me realizei pessoal e profissionalmente. - B

O principal motivo é que eu queria trabalhar com aluno "especial", mas também pela convivência com uma tia que era professora. - C

Eu não fui aprovada no vestibular para Medicina, fiz Biologia e adorei. - D

Diante desses DSC, o motivo que mais se destacou foi o do gosto pela profissão, ao qual o DSC - B se contrapôs, dissociando o gostar da profissão com o se realizar pessoal e profissionalmente: - *não seria o gosto, foi para me encontrar e me realizei pessoal e profissionalmente*. Esta dissociação entre gosto e assunção da profissão é relevante, pois permite inferir que este DSC percebe o ser professor como uma profissão. Na literatura, observamos que, entre os autores que tratam de caracterizar a profissão, o gosto não é, propriamente, um elemento referido nas definições.

Ao tratar da profissionalização, Altet (2001, p.25) ressalta que a racionalização orienta o processo, excluindo, obviamente, o gosto:

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de respostas e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados (...) justificando-os.

Os outros motivos diferem bastante entre si: ensinar, estar habilitado para prestar um concurso iminente, ser influenciado pela família, querer trabalhar com alunos “especiais”, não ter sido aprovado no vestibular para o curso inicialmente pretendido revelam esta diversidade. Entretanto, o DSC que se refere ao querer trabalhar com aluno ‘portador de necessidade especial’, denota que sua escolha estava relacionada, diretamente, ao ato de ser professor. As motivações desses dos DSC vem ao encontro do que Altet (2001, p.26) diz, quando afirma que “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”.

A expressão “ascender socialmente” do DSC-A, chamou-nos a atenção pelo fato de que a escolha profissional está vinculada à pertença de um grupo, que tem um *status* social, porém fazendo uma outra leitura do que está na subjetividade desse DSC, concordamos com Montero (2001, p.103) quando discute o

enfraquecimento da profissão docente. A autora destaca quatro razões. Entre elas, temos:

a) A origem social dos aspirantes à profissão, geralmente *classe média, média-baixa ou baixa* – o ensino foi tradicionalmente um meio de ascensão social, ao alcance de economias débeis, devido ao número e à distribuição das instituições encarregadas da preparação dos seus efectivos. Esta situação implicou um recrutamento dos melhores em momentos nos quais era quase a única opção de progresso social existente (MONTERO, 2001, p.103).

Intuímos que a escolha profissional, nesse sentido, está relacionada à origem social dos professores e o quanto o olhar externo de uma profissão é diferente para quem nela está ou esteve inserida e para quem nela se insere. É o que ilustra o DSC-A - *Minha mãe sempre quis que eu fosse professora. Fiz Letras, me encantei pelo curso e vi que poderia ascender socialmente.*

À pergunta que pretende desvelar como os sujeitos se sentem na profissão, construíram-se os seguintes DSC:

Eu não sei ser outra coisa, não tenho a vontade de ser outras coisas além de trabalhar nessa área. Continuei na carreira por convicção, por vocação, não é pelo fator de remuneração. Sou realizada, profissionalmente, a única coisa que eu lamento é a escola continuar a mesma e ter muita burocracia
– A

Em relação à profissão estou realizada, satisfeita, feliz. Estou insatisfeita em relação à remuneração e aos Programas do Governo. – B

Eu me sinto desmotivada, decepcionada, frustrada. Estou pensando em até mudar de profissão,, porque existe muita falta de respeito, de valorização, principalmente, por parte dos alunos, dos colegas, da sociedade A escola tem que ser uma coisa mais organizada, mais regrada.
– C

Esses DSC reforçam alguns motivos já mencionados pelos DSC anteriores. Porém, o grau de satisfação não é mais unânime, isto é, novamente verificamos que a realização profissional não está determinada, exclusivamente, por um único critério como, por exemplo, o gosto, o que pode ser observado no seguinte discurso:

Eu não sei ser outra coisa, não tenho a vontade de ser outras coisas além de trabalhar nessa área. Continuei na carreira por convicção, por vocação, não é pelo fator de remuneração. Sou realizada, profissionalmente, a única coisa que eu lamento é a escola continuar a mesma e ter muita burocracia
– A

Em relação à profissão, realizada, satisfeita, feliz. Estou insatisfeita em relação à remuneração e aos Programas do Governo. – B

Os DSC revelam que, neste momento da profissão, estão insatisfeitos com a remuneração e, até mesmo, fazem referência aos Programas de Governo, tidos como inadequados e ineficientes. Mas tão importante quanto estes aspectos é o DSC–A - *sou realizada profissionalmente, a única coisa que eu lamento é a escola continuar a mesma.*

Esse DSC permite inferir que há também insatisfação quanto ao modelo de escola que temos neste contexto, uma escola que não atende às exigências do momento ou da clientela. E ele revela, no mínimo, o desejo de construir uma escola diferente daquela em que atua, para que ela não continue sendo “a mesma”. Sabemos que, na área da educação, muitos são os pesquisadores que pensam uma escola diferente, voltada para o contexto (presente) e para o futuro. Há autores que propõem, inclusive, mudanças radicais na forma da escola se organizar e conceber seu trabalho, entre eles Di Giorgi (2004, p.61). Esse autor afirma que

(...) a escola precisa se repensar inteiramente a partir de novos elementos que se apresentam na sociedade, na cultura, na economia, na tecnologia, na política e, mesmo, na estruturação psicológica dos indivíduos nas últimas décadas, a partir daquilo que, alguns chamam de globalização, outros de 3ª Revolução Industrial, outros de sociedade pós-moderna, outros de sociedade em rede, outros de sociedade pós-industrial.

Nosso convívio com alguns professores do Magistério Estadual nos permite afirmar que há profissionais que não estão apenas conscientes de que a escola deve mudar, mas já marcam suas práticas com ações as quais buscam essas mudanças.

Contraopondo-se ao DSC–A e B que se sentem motivados, há o DSC- C que está bastante desmotivado, inclusive, pensando em abandonar a profissão, como podemos constatar no DSC:

Eu me sinto desmotivada, decepcionada, frustrada. Estou pensando em até mudar de profissão,, porque existe muita falta de respeito, de valorização, principalmente, por parte dos alunos, dos colegas, da sociedade A escola tem que ser uma coisa mais organizada, mais regrada.
– C

O DSC revela situações costumeiras na escola: a indisciplina, a dificuldade de relacionamento entre os colegas, a desorganização da escola caracterizam um ambiente que não é mais tão valorizado pela sociedade, o que, em parte, explica o desejo de abandonarem a profissão. No entanto, sabemos que o problema não é apenas individual: de modo geral, podemos afirmar que a escola de hoje não atende nem entende o próprio contexto em que se insere.

Huberman⁷ (1989, p.12), ao estudar o ciclo de vida dos professores, comenta que

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.(Tradução nossa)

Essa concepção do autor permite entender por que alguns professores encontram-se plenamente motivados, enquanto outros chegam a pensar em abandonar a profissão. As crises são perfeitamente normais e podem atingir qualquer um, em qualquer tempo, embora sejam mais característicos dentre os grupos que não atingiram 8-10anos de carreira, como é o caso dos sujeitos da pesquisa. Estes momentos de crise e euforia ocorrem no universo em que cada professor se insere e onde são constantemente desafiados.

5.3 O Espaço escolar

Compreendemos a escola, em seu cotidiano, como um dos espaços de formação humana, que vai além da transmissão de conteúdos, na qual é possível que os sujeitos envolvidos ampliem suas aprendizagens, suas experiências e suas relações interpessoais. E é neste espaço escolar que ocorre uma significativa parte da formação do professor, tanto no momento que realiza seu ECPP e se prepara para ser professor, como quando passa a exercer suas atividades profissionais.

⁷ Lê développement d'une carrière est ainsi un processus, non pas une série d'événements. Pour quelques uns, ces processus peut bien paraître linéaire, mais pour d'autres il y a des paliers, des régressions, des culs-de-sac; des des paliers, des discontinuités (HUBERMAN, 1989, p.12).

Nesse sentido, consideramos que a formação inicial e continuada estão diretamente ligadas ao espaço escolar, fazendo parte do desenvolvimento profissional.

Compreendemos que o período de Formação Inicial figura como o ponto de partida da preparação para a complexa atividade de aprendizagem da docência, sendo um constante desafio que solicita reflexões a respeito do que os professores precisam saber para ensinar e fazer com que o seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos da melhor forma. Por conta disso, podemos destacar algumas considerações relevantes acerca do processo de Formação Inicial, partindo do princípio de que não se pode exigir que essa fase ofereça *produtos acabados*.

No que diz respeito às metas e às finalidades da formação inicial dos professores, Marcelo Garcia (1999, p.81) cita um “sugestivo artigo de Joyce e Clift” (1984), no qual estes autores afirmam que:

O objetivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe). A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores.

Concordamos com esses autores e compartilhamos também da opinião de Imbernón (2004), quando diz que a formação inicial objetiva a preparação para uma profissão que exige contínuas aprendizagens ao longo de toda a vida profissional. A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, entretanto, uma etapa fundamental, porque perspectiva e orienta o percurso posterior.

Nesse sentido, percebemos que os professores não são simples possuidores de conhecimento acadêmico adquirido durante a sua formação inicial, e, sim, elaboradores ativos de conhecimento profissional prático, pois o que pensam sobre o ensino influencia em sua maneira de ensinar. O fazer pedagógico do professor não segue uma trajetória linear, mas uma evolução, uma continuidade de experiências, marcadas por fases e momentos nos quais fatores sociais, pessoais, culturais, políticos e econômicos atuam, não como influências absolutas, porém como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Assim, a formação de professores é um processo contínuo que incorpora as experiências passadas e atuais, em que o professor vivencia suas experiências, valores e atitudes diante dos fatos que lhe acontecem em sua trajetória profissional.

Diante disso, compreendemos que a formação continuada engloba uma série de atividades desenvolvidas após a formação inicial, as quais se realizam ao longo do exercício da carreira docente, nos mais variados espaços. Temos inúmeras maneiras de realizar a formação continuada, como, por exemplo, por meio de cursos de aperfeiçoamentos, seminários, eventos promovidos pelas IES, presenciais ou à distância, associações, sindicatos, entre outros, entretanto, segundo Candau, (2003, p.143), é a própria escola que se torna “o *locus* da formação a ser privilegiado”.

Dessa maneira, a escola passa a ser um dos espaços para a continuidade da formação de professores, pois ela não propicia, apenas, a formação dos alunos, mas, concomitantemente, a formação dos docentes que nela atuam.

Em função dos avanços produzidos pela investigação e produção de novos conhecimentos, ressaltamos que o conhecimento adquirido na formação inicial assume, nos tempos de hoje, um valor relativo, uma vez que seu sentido só se completa se a formação do professor tem continuidade (CANÁRIO, 2001, p. 32). Por isso, surgem críticas frequentes aos programas da formação inicial, indicando que seria, atualmente, demasiado pretensioso pensar que a mesma é uma etapa capaz de fornecer uma bagagem de conhecimentos e competências para toda a vida profissional ativa.

A formação inicial e continuada deve constituir processos nos quais cabe à primeira marcar o início de uma profissionalização, ocorrendo, a partir daí, um aperfeiçoamento constante, num processo dinâmico e evolutivo de desenvolvimento profissional, rumo à procura da excelência.

Por isso, para o conjunto dos profissionais do ensino demanda-se, agora, ser necessário conscientizar-se da necessidade de assumir a gestão do seu próprio processo formativo. Para que seja assim considerada, a prática profissional docente deve ser entendida como um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor desenvolva a capacidade de realizar as atividades de ensino e aprendizagem com total plenitude.

Candau (2003, p.143) afirma que “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”. Nesse sentido, defende também que o chamado

“ciclo de vida dos professores” contribui muito para entender como ocorre o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada. Esse autor cita Huberman (1995) como um dos estudiosos que mais contribuiu para essa reflexão.

Outra contribuição importante para o entendimento desta temática é dada por Tardif (2002). A partir desse autor, é possível observar o enaltecimento da valorização plural e heterogênea do saber docente, interligados aos saberes que caracterizam experiências vivenciadas. Além disso, o autor também discorre sobre os saberes profissionais e os classifica em: *saberes da formação profissional*, que são transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, os quais correspondem aos diversos campos do conhecimento e se encontram integrados nas IES, sob forma de disciplinas; *saberes curriculares* que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita; e os *saberes experienciais*, os quais incorporam a experiência individual e coletiva, sob forma de hábito, que os professores, no exercício de suas funções e práticas, desenvolvem e incorporam; o saber-fazer e o saber-ser.

O autor centra sua preocupação na profissionalização dos professores, problematizando a divisão entre saberes oriundos da universidade e saberes docentes, originados na prática educativa. Dessa maneira, defende que os saberes que os professores possuem contribuirão para uma melhor formação destes.

Em “Os saberes na base da profissão”, de Borges (2004), encontramos uma importante contribuição para o entendimento dos saberes que, na opinião da autora, estão na base da profissão. Para ela, não existe um único saber, mas vários saberes que permeiam as ações dos professores em suas práticas pedagógicas, quando estes se deparam com o exercício de sua profissão. Isso nos leva a entender que os saberes também não são lineares nem se apresentam numa homogeneidade.

Para Gauthier (1998), o que se sabe a respeito dos fenômenos inerentes ao ensino é pouco e merece alcançar maior expressividade. Conforme o autor, existem obstáculos específicos que, historicamente, se interpuseram à pedagogia de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*. Nesse caso, o primeiro faz menção à própria *atividade docente*, a qual é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Gauthier (1998) explicita que, apesar do ensino ser uma atividade realizada, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, por isso

convivemos com certas ideias preconcebidas as quais contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Além disso, os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (idem, p. 25) e reforçar a perpetuação de um *ofício sem saberes*.

O segundo obstáculo, por sua vez, interliga-se aos *saberes sem ofício*, originados das Ciências da Educação, isto é, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Muitos desses conhecimentos, nas palavras de Gauthier (1998), foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. São saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta, em que estão presentes muitas variáveis as quais interferem no processo de ensino-aprendizagem e exigem tomadas de decisão, ou seja, Gauthier (1998, p. 25) afirma que: “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” Em decorrência disso, o referido obstáculo contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente, ao reforçar, para os professores, a ideia de que a pesquisa universitária “[...] não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e, conseqüentemente, era muito mais pertinente a alguns continuarem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.” (idem, p. 27).

De acordo com o autor, o grande desafio da profissionalização docente consiste em evitar esses dois erros: *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício*. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um *ofício feito de saberes*. Gauthier (1998) concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, o qual será utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

No tocante à organização tipológica, o autor classifica os saberes em: *disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; da *Tradição Pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial ou validado pelo saber da ação pedagógica; da *experiência*, referente aos julgamentos privados,

responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; da *ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público e testado. Reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos significa refletir um olhar [re]significado para o professor, o qual passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões.

Shulman (1987) construiu o que determina de 'base de conhecimentos para ensinar', objetivando melhorar a qualificação do ensino na realidade norte-americana, especialmente nos Estados Unidos. Para isso, elaborou sete categorias sobre essa base de conhecimentos específicos da docência, a saber: *conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais*.

Estes conhecimentos podem ser reorganizados em três blocos: *conhecimento de conteúdo específico*, que envolve dois tipos de conhecimentos para ensinar, o conhecimento substantivo e o sintático. Aquele diz respeito ao domínio de conceitos, ideias e fenômenos de uma área específica de conhecimento; este se refere aos métodos que permitem produzir novas informações nas investigações de campo, com a finalidade de validar novos conhecimentos; *conhecimento pedagógico geral*, o qual se refere às teorias de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, contextos educacionais, gestão e organização da escola, este conhecimento transcende uma área específica de ensino; *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que é um conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar, o qual não prescinde dos outros tipos de conhecimentos adquiridos pelo professor via cursos, programas etc.; trata-se de um novo tipo de conhecimento no qual o professor pode ser considerado um protagonista.

Além disso, Shulman (1987) aponta que os saberes docentes devem figurar como um amálgama, isto é, precisam unir o conhecimento e os procedimentos didáticos interligados a eles, para produzir uma categoria específica à didática da matéria.

Nas proposições do autor, a meta de uma profissão é a realização de serviço, a qual envolve propósitos sociais e responsabilidades técnicas e morais. Para tanto, profissionais utilizam corpos de conhecimentos e habilidades, não prontamente disponíveis em todas as pessoas, mas num grupo específico que aprendeu a profissão. Outro elemento marcante da profissão é a prática, a qual está enraizada

em corpos de conhecimentos que são criados, testados, refutados, transformados em diferentes tipos de instituições. As profissões mudam, não somente porque mudam as regras da prática, as circunstâncias, as políticas, mas porque o processo de crescimento, de conhecimento crítico e de desenvolvimento muda (SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2004).

As tipologias elaboradas por Shulman (1987) mostram a base de conhecimentos necessários para que o professor possa proporcionar métodos de ensinar e aprender, indispensáveis à profissão docente e nos permite entender que os saberes docentes são construídos pelos professores, ao longo da sua trajetória, nos diversos espaços e tempos pessoais e profissionais. Na condição de professores e alunos, acionamos na memória as vivências e as marcas que nos produziram e produzem como profissionais da educação, por meio dos saberes pessoais, profissionais, experienciais, curriculares e disciplinares.

Essa breve síntese não esgota a complexidade dos elementos envolvidos na prática docente, mas apresenta o campo teórico-investigativo dos saberes docentes, que consideramos ser nossa referência teórica para a caracterização do exercício profissional.

A importância de se ter presente essas tipologias em estudos, que tenham como temática a formação de professores, é devido ao fato de que tais saberes se manifestam, presumivelmente, em todos os professores, em maior ou menor intensidade, dependendo do momento em que se encontram as atividades docentes. Com base nisto, nos apoiaremos nessa breve retomada das tipologias referidas neste estudo, para compreender os saberes dos professores principiantes; em um primeiro momento, suas atividades didáticas e pedagógicas, e num segundo momento, as relações que são estabelecidas entre os professores que estão no início de suas atividades docentes com os professores mais experientes.

No presente estudo, entendemos que estas situações caracterizadoras do cotidiano da escola também revelam muito sobre o espaço escolar. Por isso, selecionamos três questões que foram abordadas pelos sujeitos da pesquisa, que serão, a seguir, analisadas:

- Como tu foste recebida pelos teus colegas ao iniciar a tua atuação profissional?
- Que relações pessoais e profissionais tu estabeleceste com teus colegas a partir daí?

➤ De que forma os colegas mais experientes contribuiram para a construção de tuas práticas de sala de aula e para o conhecimento da estrutura da escola?

Temática - Espaço Escolar

Grupo 01 (estabilização)

Subgrupo 01

Resposta à primeira questão:

Eu fui bem recebida, claro, mas não aconteceu nada de especial. – A

Completamente indiferente. (08E11) – B

Observamos que esse grupo não foi acolhido com nenhuma atividade especial, ao contrário do que parecia desejar. Para o DSC - B, a indiferença na acolhida foi, ainda, mais marcante. O outro DSC-B, mesmo diante da situação descrita, avalia que foi bem recebido.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Neste grupo, para a primeira questão, formulamos os seguintes DSC, sobre a maneira como foram recebidos pelos colegas:

Foi bem tranquilo, bem recebida, não tive problema nenhum, pois me forneceram todas as informações – A

O DSC teve uma boa recepção, embora não tivess relatado nenhuma atividade especial de acolhida.

Grupo 02 (Diversificação)

Os DSC obtidos, para a primeira questão formulada para este grupo de 15 professores foram os seguintes:

Fui super-bem recebida. Foi maravilhoso, pois, quando entramos aqui, a escola estava recém se formando, sempre fomos muito unidos. – A

*Eu fui muito bem recebida, a escola aqui é um paraíso. Eu fui muito bem recebida em todas as escolas que passei. Os colegas me ajudaram, pois trabalhávamos com os alunos portadores de necessidades especiais. – B
A direção me recebeu bem, mas os colegas não. Acho que houve uma certa desconfiança; com alguns, teve mais contato; outros com indiferença.
– C*

*Não fui bem recebida na primeira escola, pois não havia turma disponível.
– D*

Não fui bem recebida na escola, porque fui substituir uma professora que era muito querida. – E

Uma parte significativa dos DSC desse grupo, ao responder sobre sua acolhida pela escola e pelos colegas, utilizam expressões tais como “bem recebida”, “muito bem recebida” e “super-bem recebida”, caracterizando aspectos positivos do ingresso no ambiente escolar. É interessante notar que esses DSC ressaltam os motivos pelos quais se sentiram, como o de estarem começando juntos em uma escola que também iniciava suas atividades, ou por trabalharem em um contexto muito particular, de uma escola com alunos inclusos.

O DSC-C revela que foi bem recebido pela equipe diretiva, mas que a mesma recepção não ocorreu por parte dos colegas. Nesse caso, a desconfiança e a indiferença marcaram os primeiros momentos desse DSC no espaço escolar. Finalmente, os DSC-D e E afirmaram que não foram bem recebidos na escola, apresentando motivos bem pontuais para esta situação, como a de não ter turma disponível ou substituir uma colega que era muito querida. É importante destacar que as relações de empatia entre alunos e professores são muito significativas. No caso do DSC-E, a antipatia ou a rejeição produziu constrangimento inicial que o desafiou a conquistar seu espaço.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

Para segunda questão, obtivemos o seguinte DSC:

Eu estabeleci tanto relações pessoais, de amizade, quanto profissionais. O elo profissional é no sentido de trocas de ideias e conteúdo. - A

O DSC desse subgrupo revela que é mais frequente estabelecer relações pessoais e de amizade do que relações profissionais. O elo profissional está bastante restrito, uma vez que, no entender do DSC-A, acontece em ações de trocas de ideias, pontuados pela preocupação quase exclusiva com os conteúdos. A situação descrita no DSC da pesquisa contraria, em parte, a lógica esperada em relação ao espaço escolar, ou seja, uma predominância das relações profissionais sobre as pessoais, o que não deixa de ser, no mínimo, curioso, uma vez que sabemos que tanto as relações pessoais, quanto as profissionais caracterizam este espaço.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Para a segunda questão, a qual abordava as relações pessoais e profissionais entre os colegas mais experientes e principiantes, apresentamos o seguinte DSC:

Eu me relaciono bem com todos os colegas. São relações mais profissionais, mas criei alguns laços pessoais. – A

Em contrapartida ao subgrupo 01, este subgrupo desvela que há predominância das relações profissionais sobre as pessoais, o que parece melhor corresponder ao que se espera do espaço escolar. Esta contraposição revela que, nos primeiros anos de exercício do magistério, é comum, ou mais fácil, se estabelecerem relações pessoais, mas, à medida que se adquirem experiências, os professores desenvolvem maturidade para priorizar as relações profissionais e encarar estas relações com mais naturalidade, sem abandonar as relações pessoais, ou seja, nos espaços escolares, inevitavelmente, essas relações se estabelecem mais cedo ou mais tarde.

Grupo 02 (Diversificação)

A segunda questão proposta a este grupo tratou das relações pessoais e profissionais que se estabeleceram entre eles e os colegas, construindo-se os seguintes DSC:

Estabeleci relação de amizade, afinidade e coleguismo, de troca de experiências, de respeito e profissionalismo que me ajudaram a desenvolver meu trabalho. – A

Eu continuava percebendo uma desconfiança por parte dos colegas, mas a equipe diretiva sempre estabeleceu uma relação de confiança. – B

Muito poucas. Deixaram-me com as piores turmas. - D

O DSC-A afirmou ter estabelecido tanto relações pessoais, quanto profissionais, marcadas pelo respeito, coleguismo, troca de experiências, afinidades, apontadas como elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho em aula.

Acerca dessa questão, encontramos nas palavras de Placo (2002, p.11), uma reflexão importante no que concerne às relações interpessoais, a qual colabora muito para comprovar o que os sujeitos deste estudo manifestaram, quando a autora afirma que

Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura – constroem-se assim processos identitários.

Apenas em um DSC verificamos que a relação com os outros colegas não havia se alterado, mantendo-se a desconfiança inicial; o DSC-D apontou para uma relação bastante desfavorável, pois tinham deixado as “piores turmas”. Essas situações, mencionadas pelos DSC-B e D, são confirmadas por Ponte (1998), no momento em que o autor aponta que um dos elos mais fracos do sistema de formação de professores diz respeito ao período inicial da carreira profissional. Terminado seu curso, obtido seu certificado, o jovem professor vê-se de repente diante do desafio de atender várias turmas, sentindo-se completamente sozinho, além de muitas vezes ser visto com desconfiança pelos colegas mais experientes. Esses fatores fazem com que, em vez de aproveitar a energia e a criatividade que os caracterizam, os jovens professores já comecem a experienciar instantes desanimadores.

Em relação ao grupo anterior, entendemos que este grupo não apresentou muitas diferenças, se considerarmos que a maioria afirma ter consolidado as relações que se estabeleceram, antes, aprimorando-as.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

Na terceira questão, indagamos sobre as contribuições que os colegas mais experientes deram aos nossos sujeitos para facilitar seu conhecimento da estrutura da escola e sua prática em sala de aula. Percebemos que essa questão estabelece uma relação de sequencialidade com as anteriores, visto que o auxílio dos colegas mais experientes em relação aos principiantes é próprio das relações profissionais, ou é, no mínimo, uma prática esperada no espaço escolar. Para essa questão, emergiram os seguintes DSC:

Eu recebi contribuições dos colegas por meio das experiências deles em relação aos aspectos comportamentais de alunos, de conteúdo e de rotinas burocráticas. Com a experiência desses colegas, eu consegui direcionar minha prática de sala de aula. – A

Recebi pouca contribuição, porque, como eu tinha pós-graduação, não aconteciam muitas trocas. – B

O DSC-A evidencia que os colegas contribuíram com suas experiências, especialmente, em relação às questões disciplinares e de conteúdo, as quais parecem se destacar neste universo.

A expectativa de que os colegas mais experientes contribuíssem com os principiantes foi atendida e só não ocorreu, quando um dos DSC - B revelou que, sentindo-se afastado do grupo, por ter concluído especialização, os outros colegas entenderam que não seria necessário ajudá-lo. Este DSC - B é bastante revelador das relações que se estabelecem entre os colegas de um mesmo espaço escolar: se, por um lado, denota que há um reconhecimento de que os cursos de pós-graduação contribuem, significativamente, para a formação do professor, por outro lado, permite inferir que os colegas mais experientes entenderam que suas contribuições não seriam necessárias, diminuindo as possibilidades de trocas. Sabemos que a ausência de trocas entre esses professores não é salutar, uma vez

que ambos poderiam contribuir para aperfeiçoar suas práticas. Gauthier (1998) coloca que o ensino deve mobilizar vários saberes. No caso desses DSC - B, o saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, reforçaria o saber da ação pedagógica, enriqueceria as relações entre os DSC – A e DSC -B onde não ocorreram trocas.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Quanto à contribuição que os colegas mais experientes ofereceram, chegamos aos seguintes DSC:

Os colegas contribuíram para as minhas práticas de sala de aula por meio da troca de ideias, de materiais, do relato de experiências, trabalhando em equipe e com reciprocidade. – A

Os colegas mais experientes não contribuíram para minha prática de sala de aula. – B

Intuímos que as contribuições dos pares mais experientes em relação aos principiantes podem ocorrer ou não, mas foi evidenciado que as ações de trocas são mais frequentes e se ampliam, inclusive, para o trabalho em equipe, estimulando a reciprocidade das trocas, ou seja, isso indica que, nesse momento da carreira, conforme o DSC-A as práticas qualificam-se, quando ocorrem as trocas, favorecidas por esse trabalho. A respeito disso, Silva (2002, p.79-80) defende a importância do trabalho coletivo que deve estar presente em todas as atividades da escola: “é esse trabalho coletivo que desenvolve os sentimentos de pertença, de compromisso nos professores e alunos, sentimentos resultantes das relações interpessoais fundamentais para o trabalho coletivo” (2002, p.79-80).

Nesse contexto, notamos que o DSC-A, ao apontar para o trabalho em equipe, já sinaliza para uma melhoria nos espaços escolares e também indica que é possível realizar trabalhos em conjunto, integrados ou interdisciplinares, qualificando o ensino nas escolas públicas.

Grupo 02 (Diversificação)

Indagamos sobre as contribuições que os colegas mais experientes deram aos professores em início de suas atividades para entender melhor a estrutura da escola e para construir práticas mais significativas e obtivemos os seguintes DSC, coerentemente, com o que os sujeitos afirmaram na segunda questão:

Os colegas contribuíram em tudo, desde o momento em que eu entrei na escola, quando tínhamos reuniões, trocávamos materiais didáticos, como também contribuíram a coordenação pedagógica e a direção, pois só a experiência do estágio não é suficiente e, também tive contribuições para as questões administrativas – A

Os colegas contribuíram pela postura que eles apresentavam diante da diferença entre saber e conhecer. Isso pela minha observação, assim, mudei bastante, como por exemplo, no momento da avaliação. – B

Para mim, a maior contribuição foi da Coordenadora Pedagógica que era mais experiente, e por isso tinha mais vivência de sala de aula, sempre tinha uma sugestão de como agir em determinadas situações e também no planejamento das aulas. Em relação aos colegas, iniciamos praticamente todos juntos na escola. – C

Na área da Biologia, as colegas me ajudaram um pouco, mas, fora isso, os outros colegas não me ajudaram em nada. – D

Os colegas mais experientes contribuíram muito pouco comigo. - E

O primeiro DSC-A reconhece a contribuição não só dos colegas – *contribuíram em tudo* – como também da direção e da coordenação pedagógica. O apoio dos Coordenadores Pedagógicos também é ressaltada pelo DSC-C, que remete para a experiência maior de aula da coordenadora, a qual *sempre tinha uma sugestão de como agir em determinadas situações* e que também contribuía até no planejamento das aulas. A postura de alguns colegas que, no dizer do DSC-B, *apresentavam, diante da diferença entre saber e conhecer*, mostra que o mesmo percebe a distinção entre saber e conhecimento. Altet (2007, p.28), ao tratar das competências e dos conhecimentos do professor profissional, lembra que *o saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela*. A autora contribui, nesse momento da reflexão, para confirmar que alguns professores percebem como mobilizam seus saberes e os utilizam para levar seus alunos à construção do conhecimento.

OS DSC-A e B pontuaram as contribuições, enfatizando que as mesmas se deram na troca de materiais didáticos, reflexões sobre aspectos administrativos e avaliação.

Diante dessas contribuições, os professores principiantes tiveram dos mais experientes e dos CP, Tardif (2002) afirma que é possível observar o enaltecimento da valorização plural e heterogênea do saber docente, interligados aos saberes, os quais caracterizam experiências vivenciadas. Nesta classificação dos saberes, defendida pelo autor, entendemos que dois deles estão presentes nos discursos dos professores principiantes que são os **saberes curriculares** os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita, e os **saberes experienciais**, os quais incorporam a experiência individual e coletiva, sob forma de hábito, que os professores, no exercício de suas funções e práticas, desenvolvem e incorporam, isto é, as relações são marcadas pelo saber-fazer e o saber-ser.

Por fim, os DSC-D e E afirmaram que os colegas pouco ou nada contribuíram para melhorar sua prática docente.

Como podemos verificar, o espaço escolar é de suma importância, tanto para que o professor se identifique com o grupo social do qual faz parte, diante da escolha profissional, como para que se assuma como sujeito cujas ações estão voltadas para a formação de um outro ser. Além disso, o professor deve se ver e entender a sua formação, como um processo, do qual fazem parte as relações sociais que estabelece tanto na escola como fora dos espaços escolares. Portanto, suas ações e as interações que estabelecem permitirão compreender como ocorre a socialização dos mesmos.

5.4 A Socialização dos Professores

Relacionando-se à temática do desenvolvimento profissional, a questão da socialização de professores, em nosso estudo, torna-se relevante à medida que entendemos a socialização como um processo por meio do qual o professor insere-se no contexto escolar. Para Berger e Berger (2008, p.174), “a socialização é um

processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados”. Os autores distinguem dois momentos em que ocorre a socialização, denominando-os de “socialização primária” e “socialização secundária”. A socialização primária caracteriza-se pela inserção num grupo determinado, isto é, se dá quando o indivíduo “se transforma num membro participante da sociedade”. Já a socialização secundária “compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico”. (idem, p.181). Em nosso estudo, referimo-nos aos modos de socialização profissional dos professores iniciantes posteriormente.

Berger e Berger (2008) muito contribuem para o entendimento dos processos em que a socialização ocorre. Qualquer treinamento profissional, por exemplo, são citados pelos autores como característicos da socialização secundária. Ela também se encontra presente “em experiências das mais variadas, como a de melhorar a posição social, mudar de residência, adaptar-se a uma doença crônica ou ser aceito num novo círculo de amigos”. (idem, 181)

Outros autores também se referem ao processo de socialização, quando discutem os primeiros anos de trabalho do professor. Burke, Fessler e Christensen (1984 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.114) defendem que

O estágio de iniciação do professor define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-a-dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, quando mudam de região.

Isso indica que a socialização, por sua vez, implica nas aprendizagens do professor, relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos, quanto interativos: neste contexto, são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio.

Mariano (2006, p.25) afirma que

O espetáculo da vida nas escolas é diário. Nós, professores iniciantes na carreira, iremos vivenciar situações inusitadas a cada dia. Serão estas situações e a maneira como lidamos com elas que ajudarão a formar nossa identidade profissional. Continuaremos em um processo constante e contínuo de formação. Aprendemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também.

Nesse contexto, aos poucos, a socialização dos professores iniciantes vai se consolidando. A esse respeito, Freitas (2000) destaca aspectos, inicialmente, negativos, mas comuns a este momento, como, por exemplo, a atribuição de turmas compostas por alunos considerados “difíceis” aos professores iniciantes ou, ainda, que estes sejam lotados em escolas localizadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são, quase sempre, precárias e oferecem poucos instantes de troca de experiência. Conforme, já citado Ponte (1998) confirma esses aspectos em relação aos professores principiantes quando chegam às escolas para iniciar suas atividades docentes.

Nesse contexto, o período de experimentação de novas idéias, de envolvimento em novos projetos, que poderia ser extremamente produtivo, é, muitas vezes, a antecâmara de uma relação difícil e desencantada com a profissão. De acordo com Nono e Mizukami (2006, p. 384):

O professor iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. [...] Assim que começa a lecionar, o novo professor inicia uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações, que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais a falta de recursos materiais e condições adequadas de trabalho, o acúmulo de exigências, o aumento da violência nas instituições escolares.

Por outro lado, os autores, tecendo considerações sobre as situações expostas por Freitas (2000), destacam que as dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes transformam-se em desafios, que serão revertidos em benefícios para a sua socialização. A busca pelas soluções gera a construção de saberes e, conseqüentemente, os professores, em início de carreira, adquirem segurança e confiança em si mesmos. Entretanto, não se justifica que estes tenham que enfrentar, obrigatoriamente, condições de trabalho tão desfavoráveis, como as relatadas por Freitas (2000).

Marcelo Garcia também ressalta importantes estudos feitos por Jordell (1987) e Lacey (1977) em relação à socialização dos professores principiantes. Este identificou três tipos de estratégias pela quais ocorre a integração dos professores na cultura do ensino. São elas:

a) Ajustamento Interiorizado: é a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios os valores, objetivos e limitações da instituição. Nesta perspectiva não ocorre nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, dado que existe “sintonia” entre o professor e os valores e normas institucionais.

b) Submissão estratégica: é a estratégia da socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas face a tal definição.

c) Redefinição estratégica: é a estratégia menos comum e significa conseguir a mudança, provocando ou fazendo com que os que têm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação (LACEY, 1977 apud Marcelo Garcia, 1999, p.116).

Entendemos que as estratégias apresentadas por Lacey (1977) podem ser percebidas nos diferentes estágios pelos quais passam os professores principiantes no início de suas atividades docentes: na fase inicial, os professores tendem a se ajustar aos valores e às limitações do ambiente de trabalho, preferindo não manifestar nenhuma contrariedade em relação à instituição na qual começam a atuar; esta primeira fase é seguida de outra, de submissão relativa, onde eles mantêm reservas pessoais em relação às concepções e aos valores das pessoas que representam autoridade, podendo evoluir para uma terceira fase, onde são capazes de defender idéias, podendo, inclusive, provocar ou fazer com que também mudem as pessoas que detêm o poder formal.

Jordell (1987, apud Marcelo Garcia, 1999, p.118) estabeleceu, recentemente, quatro níveis de influência na socialização dos professores principiantes, indicados a seguir:

- **nível pessoal:** é representado pelas experiências prévias (biografia), assim como pela experiência na instituição de formação de professores.

- **nível da classe:** é caracterizado por elementos estruturais próprios ao ensino – multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, publicidade e história.

- **nível institucional:** são consideradas influências tais como: dos próprios colegas, dos diretores e dos pais. Também aqui se incluem as influências do currículo e da administração.
- **nível social:** mais distante e oculto, é representado pela estrutura econômica, social e política em que a escola se insere.

Os níveis descritos pelo autor dão relevância aos fatores que influenciam o processo de socialização dos professores principiantes: quando chegam à escola, os docentes trazem sua história de vida, seus conhecimentos, princípios e valores, os quais se confrontarão com os dos alunos, dos seus pares e da escola como um todo, ambos influenciados e inseridos em um contexto maior, da sociedade, onde interferem os fatores econômicos, sociais e políticos.

Acreditamos que as contribuições de todos os autores para a temática da socialização dos professores principiantes nos auxiliam no entendimento de como os nossos sujeitos da pesquisa se veem nos espaços escolares nessa fase tão delicada de iniciação à docência e, ao mesmo tempo, tão decisiva para a assunção profissional.

Para entendermos como a EEB se organiza para favorecer a socialização dos professores em início de carreira, propusemos as seguintes perguntas aos sujeitos da pesquisa:

- Que situações tu consideras que contribuíram para tua interação no ambiente escolar? Teve alguma que foi marcante para ti?
- Na tua atividade diária, tu trabalhas com outros colegas? De que forma? Ou prefere trabalhar sozinho?

Temática – Socialização dos professores principiantes

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

Para a primeira questão que solicita aos sujeitos o relato de situações que contribuíram para sua interação no ambiente escolar, obtivemos os seguintes DSC:

Para minha interação, o que foi marcante foram os eventos sociais, as atividades extra-classe e as reuniões pedagógicas – A

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Este grupo de professores levou à construção de um DSC semelhante ao do subgrupo anterior, quando questionado sobre as situações que contribuíram para suas interações no ambiente escolar:

A minha interação ocorreu por meio de atividades comemorativas e/ou festivas nas reuniões sociais. (jantar do dia do professor, chás), nas atividades pedagógicas, especialmente reuniões e participação em eventos (Feira de tecnologia do PEIES). – A

A socialização segundo DSC-A se deu especialmente nos eventos sociais, ou seja, em situações informais, ou reuniões pedagógicas e atividades extra-classe, isto é, oportunizou alguns momentos de interação entre os professores, embora não tenha proposto nenhuma ação específica para os professores em início de suas atividades.

Grupo 02 (Diversificação)

O último grupo nos permitiu produzir os seguintes DSC, referentes às situações que consideram importantes para suas interações no ambiente escolar:

Minha interação é fruto da relação aluno/professor e da professores/professores diariamente, nos dias de formação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nas administrativas, nas excursões educativas e nas atividades realizadas em datas comemorativas. No que se refere, aqui na escola tem um diferencial: os professores podem falar de suas expectativas, frustrações, dificuldades, anseios, relatar suas histórias de vida. Esse momento torna-se uma integração profunda. A

Não reconheço nenhuma situação que contribuiu para minha interação no ambiente escolar. - B

O DSC-A desse grupo aponta para os mesmos espaços de interação, lembrados pelos grupos anteriores. Contrapondo-se, um dos DSC - B não reconheceu nenhuma situação para sua interação no ambiente escolar. Por outro lado, devemos ressaltar que o DSC-A acrescido do fato de que considera a escola como diferente das demais, pois a mesma promove reuniões de socialização em

que – “os professores podem falar de suas expectativas, frustrações, dificuldades, anseios, relatar suas histórias de vida”. (DSC-A). O que esse DSC aponta é muito pertinente, pois entendemos que é possível e necessário que as escolas façam uso de sua autonomia e promovam, cada vez mais, momentos de socialização entre os professores. Também fica evidente que, há uma coesão maior entre os professores, tanto que o DSC - A refere-se aos momentos de interação como “*de integração profunda*”.

Uma outra reflexão que se aproxima do que os DSC apresentam, merece ser lembrada, porque menciona as estratégias pela quais ocorrem a socialização dos professores, apontadas por Marcelo Garcia (1999, p.116) referentes ao que Lacey (1977) identificou. É o que chama de ajustamento interiorizado:

É a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios os valores, objetivos e limitações da instituição. Nesta perspectiva não ocorre nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, dado que existe “sintonia” entre o professor e os valores e normas institucionais.

Para os níveis de influência na socialização dos professores, que também foram discutidos por Garcia (1999, p.117) baseados nos estudos de Jordel (1987), percebemos que dois deles podem ser evidenciados pelos DSC dos professores:

Nível pessoal: é representado pelas experiências prévias (biografia), assim como pela experiência na instituição de formação de professores.

Em relação ao nível pessoal, constatamos que todos estão presentes, pois não anulamos nossas experiências, no momento que iniciamos uma nova etapa, seja ela pessoal ou profissional, embora, para o DSC – D, pareceu-nos estranho e até mesmo improvável que nada tenha contribuído para sua interação no ambiente escolar.

Para o **nível institucional:** *são consideradas influências tais como: dos próprios colegas, dos diretores e dos pais. Também aqui se incluem as influências do currículo e da administração.* Percebemos que o mesmo se destaca sobre os demais, pois são constantemente manifestadas situações pelas quais ele se configura, como, por exemplo, a participação em reuniões e em encontros.

Grupo 01 (Estabilização)**Subgrupo 01**

Ao questionarmos sobre as atividades em que os sujeitos interagem ou não, conforme seus desejos de trabalhar ou não com seus colegas, construímos o seguinte DSC:

Eu prefiro sentar com os colegas, conversar, porque gosto de ouvir a opinião dos outros, planejar juntos. Eu tenho uma dificuldade de fazer as coisas sozinhas. – A

Eu prefiro preparar aula sozinha. – B

A escola proporcionou alguns momentos de interação entre os professores, onde ocorreu a socialização. Nesse momento do exercício da profissão, o DSC – A afirma que prefere integrar-se com seus colegas, tanto para conversar, quanto para planejar aulas, destacando a importância de ouvir a opinião do outro para construir um trabalho em equipe. Entretanto, o DSC-B, especificamente em relação ao planejamento das aulas, revela a preferência por trabalhar sozinho.

Grupo 01 (estabilização)**Subgrupo 02**

Referente ao subgrupo 02, quanto à interação que ocorre com os outros colegas nas atividades diárias, construímos o seguinte DSC:

Eu gostaria de trabalhar em grupo, trocando materiais e experiência, embora trabalho muito bem sozinha. Falta de vontade, a desistência de alguns colegas e a falta de horários dificulta o trabalho em grupo. Mas isso já faz parte da cultura. - A

O DSC deste subgrupo enfatiza mais o desejo de interagir, do que o subgrupo anterior e deixa claro as limitações que impedem a realização de atividades em conjunto, referindo-se à falta de horários, pelo fato das escolas não disponibilizarem períodos para se encontrar, à desistência de alguns colegas e à falta de vontade de outros para que ocorram as interações e, por consequência, a socialização. Ao afirmar que “isso já faz parte da cultura”, nos permite lembrar que há uma série de

ações desmotivadoras das interações. Sabemos que as escolas da rede seguem algumas orientações da 8ªCRE/determinações superiores, as quais sobrecarregam a carga horária dos professores frente aos alunos e limitam os encontros ao máximo, levando-os a um número cada vez mais reduzido de reuniões, que, em sua maioria, abordam mais assuntos de ordem administrativa do que pedagógica.

Grupo 02 (Diversificação)

Para responder à questão que se refere ao trabalho com outros colegas ou a preferência por trabalhar individualmente, dispomos dos seguintes DSC:

Eu prefiro e trabalho com os colegas, gosto de interagir, fica melhor e mais fácil trabalhar assim. – A

Para mim tanto faz. Depende do apoio do outro. – B

Eu trabalho sozinha, porque os professores só se encontram nos intervalos ou trabalham em turno inverso, mas eu gostaria de trabalhar com os colegas. – C

Evidenciamos neste grupo, uma discrepância quanto às preferências. Enquanto o DSC-B mostrou-se indiferente ao trabalhar interagindo ou não com seus colegas, o DSC-C cita os empecilhos já referidos anteriormente como determinantes para que trabalhem sozinhos. Mas uma parcela bem significativa de DSC revelou que preferem trabalhar com os colegas, argumentando que a interação e, por extensão, a socialização, ocorre mais facilmente e melhor, isto é, promove ações mais qualificadas.

A análise de todos os grupos pesquisados nos permite lembrar que o processo de socialização dos professores está diretamente ligado ao estágio de iniciação profissional do professor, considerado por Mariano (2006, p.25), como um período da carreira que se caracteriza por situações de aprendizagem que ajudarão a formar nossa identidade profissional: “*continuaremos em um processo constante e contínuo de formação. Aprendemos a construir nosso eu profissional com a ajuda dos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também*”.

Como sabemos, o processo de socialização é um dos momentos mais difíceis a ser enfrentado pelos professores principiantes. São comuns situações descritas

anteriormente pelos DSC de nossa pesquisa, que relataram, entre outros exemplos, os casos em que foram vistos com desconfiança pelos colegas mais experientes ou, ainda, quando foram colocados diante de situações em que deveriam assumir as “piores” turmas. Autores como Nono e Mizukami (2006, p. 384) descrevem este momento como aquele em que

O professor iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. [...] assim que começa a lecionar, o novo professor inicia uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações, que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais a falta de recursos materiais e condições adequadas de trabalho, o acúmulo de exigências, o aumento da violência nas instituições escolares.

É neste contexto, marcado por incertezas, avanços, retrocessos, que se dá a aprendizagem do professor. Entretanto, julgamos ser necessário descobrir quais as contribuições que os cursos de formação deram para que a aprendizagem desses sujeitos fosse mais significativa.

5.5 A Aprendizagem da docência

A aprendizagem da docência é um desafio vivenciado pelos professores em seu trabalho diário, nos espaços escolares. Entendemos que a escola e as demais instituições de ensino não são lugares onde, apenas, exercitamos o ato de ensinar, mas, sobretudo, um dos espaços pelo qual nós, professores, aprendemos, pois nas nossas relações interpessoais, exercitamos um processo de aprendizagem constante, visto que não temos como negar as relações que estabelecemos com os nossos pares e com os alunos, independente de serem boas ou ruins.

Para Silveira (2006, p. 50) “[...] a aprendizagem de quem vive no espaço escolar é muito significativa quando, apesar de todas essas condições contra o trabalho docente, muitas vezes, nós, professores, conseguimos superar tais adversidades e atingir nossos objetivos de proporcionar algo positivo para nossos alunos”.

Nessa mesma linha de pensamento, lembramos a contribuição de Altet (1997, p. 53), quando discute a função do professor:

[...] já não é apenas transmitir conhecimentos, mas agir de modo a que os alunos aprendam, de colocar o aluno <<em actividade>>. Torna-se um intermediário entre o saber e o aluno, levando em consideração os processos de aprendizagem, torna-se um mediador entre o aluno e o saber, facilitando a elaboração do sentido das aprendizagens, envolvendo o aluno num processo de construção do sentido.

Entendemos que, diante desse processo de ensinar, o professor mobiliza seus saberes, suas experiências, suas informações e participa desse processo interagindo e adaptando-se, conforme Altet (1997, p.53), a “uma pedagogia do diálogo e compreensão interpessoal que conduz, para o aluno, a uma pedagogia da autonomia”.

Compartilhamos também das concepções de Hernández (1998), que concebe a aprendizagem a partir do fato de que alguém aprende quando está em condições de transferir os conhecimentos adquiridos em uma nova situação de formação, seja de forma institucionalizada, ou por meio das trocas junto aos colegas, em situações não-formais, nas experiências da vida diária.

Além disso, Hernández (1998) ressalta que a preocupação sobre o modo como os docentes aprendem não possui uma importância secundária, visto que são identificados investimentos públicos que representam a formação permanente e o número de professores que, mais ou menos preocupados com o aperfeiçoamento didático e a renovação, efetivam participações em seminários, grupos de capacitação. Nesse caso, o autor aponta que existem aspectos que influenciam na aprendizagem dos professores, os quais precisam ser conhecidos, ou seja, convém conhecer como são organizados seus pensamentos, que teorias pedagógicas e psicológicas costumam orientar suas práticas, como são apreendidas e interpretadas as novas abordagens e propostas com as quais eles se deparam. Da mesma forma, é importante ter em mente que nem sempre as concepções orientam as ações dos professores de maneira organizada e compreensiva e, também, que o fato de reconhecer as próprias concepções não significa que elas devam ser substituídas por outras novas.

Entretanto, observamos também que os docentes, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem à sua

prática em sala de aula, e que esse fato constitui um fator da sua identidade profissional em função da tradição que os apresenta principalmente como práticos. Talvez, seja esse o motivo pelo qual o professorado se pergunte, diante da formação que recebe, o que poderá usar dentro daquilo que está sendo dito, no seu trabalho, e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática.

A partir de inúmeras experiências de formação vivenciadas, Hernández (1998) aponta características que podem ser tomadas como hipóteses de trabalho nas pesquisas sobre a aprendizagem docente, possibilitando-nos também evidenciar como se aprende a ser professor. Entre as hipóteses enunciadas, destacamos:

a) O professorado situa-se diante da informação e das novas situações, de maneira fragmentária, na qual as partes se confundem com o todo, o exercício com o problema, a lição com o conteúdo relevante. É difícil situar as novas situações em termos de sistema e de globalidade, e tende-se a reduzi-las a aspectos casuísticos.

Em relação a esta hipótese, entendemos que os professores, conforme é especificado, não conseguem apresentar visões amplas sobre as novas situações com as quais precisam lidar. Quando eles são colocados diante de problemáticas educacionais complexas e profundas, surgem dificuldades, dúvidas em relação à forma como devem tratá-las, ou expressar a maneira como passam a concebê-las. Por isso, seus posicionamentos muitas vezes são simplistas, reducionistas, as exposições que realizam são fragmentadas. É complicado, para eles, concatenar idéias e entendimentos de forma sistemática, global.

b) Os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento (o que devo fazer, qual a atividade que devo programar). Nesse sentido, os professores constroem saberes e práticas, ao longo de sua trajetória profissional, que não são valorizados pelos formadores e pelos meios de comunicação, mas que, no entanto, constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional. Entretanto, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem, não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente.

c) Os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional. Isso faz com que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação, embora possam estar mais ou menos legitimados academicamente, ao não serem produzidos nem legitimados pela prática docente, passam a ter pouca relevância na sua aprendizagem;

d) O professorado possui uma visão dicotômica da teoria e da prática e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta. Resolver essa separação implicaria considerar que a prática sempre deriva das teorias – o que é uma contradição em relação às colocações anteriores –, mas também significaria tirar legitimidade de uma separação que envolve uma hierarquia entre aqueles que conhecem e aqueles que aplicam. Significaria desfazer todo um sistema reprodutivo do saber.

e) Os docentes possuem uma visão generalizadora das práticas e, por isso, quando aprendem um esquema de ação, procuram aplicá-lo inclusive em circunstâncias que exigem outros tipos de estratégias (HERNANDEZ, 1998, p.01).

A hipótese apresentada pelo autor, entendemos que os professores optam pela generalização das práticas. O autor destaca que, quando eles apreendem um esquema de ação, por exemplo, costumam achar que o referido esquema poderá ser utilizado diante de toda e qualquer situação. Um esquema de ação pode funcionar na aplicação de algumas práticas, enquanto outras práticas exigem novas categorias que devem ser formuladas. Nesse sentido, os professores apresentam dificuldades em organizar novas estratégias e, assim, tentam utilizar o esquema anterior.

As proposições com as quais nos deparamos, até o momento, evidenciam que a aprendizagem da docência não se dá de uma hora para outra. Ela se compõe de ações que são somadas, caracterizando uma série de experiências diferenciadas, ou seja, não se nasce professor e, por isso mesmo, tal profissional precisa ser notado como alguém que aprende constantemente e se desenvolve de forma ininterrupta. A aprendizagem do professor requer construção, uma vez que ultrapassa a aquisição dos conhecimentos considerados técnicos, que são repassados através das instituições de ensino superior e, portanto, não se resume à mera acumulação de informações. Além disso, não é um processo marcado pela linearidade por conta das oscilações e descontinuidades que o acompanham.

Placo e Souza (2006), em seus estudos e reflexões sobre aprendizagem do adulto professor, identificaram algumas características da aprendizagem deste profissional e elegeram quatro aspectos que julgaram importantes como

➤ a experiência: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias;

- o significado: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas;
- o proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver;
- a deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo (PLACO e SOUZA, 2006, p.19).

As pesquisadoras contribuem para que possamos entender que a aprendizagem do adulto professor acontece por meio das interações, das disponibilidades para conhecer o novo, dos desafios diários que permeiam suas práticas docentes. Estas práticas são influenciadas por ações que podem ser ou não recíprocas, envolvendo fatores pessoais e profissionais, nas condições de trabalho onde ocorre o processo de aprendizagem do adulto professor. Ainda consideram que aprendemos de muitas formas, por intermédio das mais variadas relações e é no grupo do qual fizemos parte que ocorre a interação que favorece uma atribuição de significados e confrontação dos sentidos para o que é realizado. Placo e Souza (2006, p.20). afirmam que

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para que o que está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores.

Outros autores também contribuem para explicar como ocorre a aprendizagem da docência. Entre eles, destacamos Silva et al (2009), Basei (2008), Zabalza (2004) e Mizukami (2004).

Silva et al (2009) defendem que a docência deve ser concebida como uma profissão que precisa ser aprendida, dado que ninguém nasce professor, mas que se aprende a ser professor ao longo do percurso formativo. O professor precisa ser entendido como alguém que aprende e se desenvolve durante a carreira, constantemente, não havendo um ápice desta aprendizagem da docência, mas esta é um constante vir a ser. Assim, é relevante mencionar que não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente.

O autor ressalta que as preocupações em torno dos modos pelos quais os professores aprendem o ofício da docência constituem em mais um desafio atrelado

ao processo de formação. Aprender a ser professor (Basei, 2008) figura como um processo que vai muito além dos conhecimentos ditos técnicos e específicos com os quais se entra em contato na universidade, estando relacionado, também, com uma diversidade de outros conhecimentos que só se aprende, quando se consolida a inserção na cultura profissional, por meio da inserção em um ambiente de trabalho. Ademais, tal como menciona Zabalza (2004, p. 222), “o sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela”.

Da mesma forma, a aprendizagem é tomada como algo significativo e duradouro; nela os sujeitos desenvolvem a capacidade de atribuir significados e vínculos entre o novo conhecimento proposto e o que já se sabe. Na concepção dos autores, portanto, a aprendizagem gera o desenvolvimento e os fatores interligados a tais elementos ocorrem constantemente, por intermédio das ações entre os indivíduos e o meio natural e social, fazendo com que as influências educativas não se limitem aos ambientes escolares.

Mizukami (2004), ao propor discussões sobre a aprendizagem da docência, chama a atenção para uma série de investigações que estudam a base do conhecimento profissional para o ensino a partir de uma grande variedade de perspectivas teórico-metodológicas. De tal maneira, aponta a autora, alguns estudos buscam focalizar fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial ou por meio dos programas de formação continuada.

Peres, Costa e Viel (2001), em complementação às idéias expostas até então, afirmam que os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, e aprender o trabalho docente, são de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas.

Os professores enfrentam diariamente situações complexas, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há poucas oportunidades, para que reflitam sobre os problemas e tragam seus conhecimentos à tona a fim de analisá-los e interpretá-los. Aprender a ensinar constitui, assim, um

processo que perpassa toda a trajetória profissional dos professores, mesmo após a consolidação profissional.

A realização dos referidos estudos tem oferecido contribuições significativas no sentido de favorecer a compreensão de como os docentes concebem sua aprendizagem de modo geral. No entanto, conforme salienta Mizukami (2004), ainda há necessidade de desenvolver pesquisas que comprovem e coloquem em evidência as limitações e os avanços em relação ao que é produzido na área, fazendo também com que os pontos mais vulneráveis e reducionistas transpareçam, ou seja, que possam elucidar, da melhor forma, os processos de aprendizagem profissional dos professores.

Aprender a atuar como docente requer tempo, continuidade, disponibilidade e convivência. É necessário ter contato com a realidade e com as mais diversas situações que costumam surgir nos ambientes escolares. Os movimentos do ensinar e do aprender acompanham os professores desde os primeiros instantes de sua escolha profissional.

Portanto, a aprendizagem da docência merece atenção especial. Assim, torna-se necessário refletir sobre esses processos que nos constituem como sujeitos aprendentes, produtores de saberes, de culturas, teorias e práticas vivenciadas nos espaços e tempos da atuação docente. Por isso, fizemos a seguinte questão:

- Como foi tua aprendizagem para a docência na formação inicial?

Temática – Aprendizagem da docência

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

Para a questão que se refere às contribuições dos cursos de formação na aprendizagem para a docência dispomos dos seguintes DSC, neste subgrupo de professores:

Aprendi a ser professora no curso de Magistério (Normal), porque tive todas as didáticas. Isso falta na graduação, pois lá não se faz o elo entre a prática e o conteúdo para desenvolver. – A

Na minha graduação, não aprendi nada da parte pedagógica, nem da didática. - B

Os depoimentos desse subgrupo apontam para uma Escola Normal que ensina a didática e a metodologia, isto é, para cursos que se preocupam em fazer seus alunos pensarem sobre o *como* ensinar. Já quanto aos cursos de graduação, a crítica incide exatamente sobre uma certa insuficiência dos mesmos na parte pedagógica, tanto que, nesse sentido, embora pareça um exagero, um dos DSC-B afirma não ter aprendido nada na graduação. Entretanto, o DSC-A e dos outros DSC permite inferir que os cursos de graduação os preparam minimamente quanto ao conhecimento do conteúdo específico, embora não se faça “*o elo entre a prática e o conteúdo para desenvolver*”.

A este respeito, Montero (2001, p.101) chama-nos a atenção para que não cairmos no senso comum de pensar que a prática se sobressai à teoria, ou que a teoria pouco contribui para as atividades práticas quando diz que:

O conhecimento real sobre a educação escolar que contribui para um exercício profissional da docência obtém-se sobretudo na prática. Mas se se pretende ir mais além das percepções do senso comum ou da repetição da história passada ou próxima do ensinante, é necessário tomar em consideração outras perspectivas: as que se ligam àquilo a que normalmente se chama teoria... É essa teoria que permite levar a cabo uma prática reflexiva, de forma que não se perca em si mesma e não seja bloqueada pela imediatez do quotidiano”.

Novamente, a preocupação com a prática revela uma das características mais marcantes dos DSC da pesquisa, e esta se destacará nos DSC dos sujeitos que formam o segundo subgrupo de professores, ao responderem como ocorreu a aprendizagem para a docência na formação inicial.

Por isso, tanto os cursos Normais quanto os cursos de licenciaturas devem equilibrar teoria e prática, a fim de superar suas deficiências de formação.

Grupo 01 (estabilização)

Subgrupo 02 formulou os seguintes DSC:

Eu aprendi muita coisa básica para ser professora no Curso de Magistério, embora na graduação de Educação Especial tenha aprendido ações individualizadas. O Magistério foi um laboratório onde houve trocas de experiências e um bom tempo de estágio. Ser professora a gente aprende na prática, e sempre estamos aprendendo. – A

Eu aprendi a ser professora observando os professores com quem me identificava. – B

No meu curso de graduação, foi um horror. Depois , quando ingressei no magistério foi maravilhoso, pois aprendi na prática enfrentando as situações do cotidiano escolar. - C

Os DSC desse subgrupo reforçam todas as afirmações do subgrupo anterior. Quanto à graduação, a avaliação oscila entre o totalmente negativo e o parcialmente positivo, uma vez que, para um dos DSC-C, a graduação “foi um horror” e, para outro, ela contribuiu para que aprendesse ações específicas, relacionadas ao público cuja atuação no magistério exige, desse profissional, habilidades especiais, o curso de Educação Especial.

Assim, evidenciamos que os Cursos Normais muito contribuíram para a formação dos sujeitos da pesquisa que os cursaram. Em um dos DSC, isto se confirma quando se diz que “o Magistério foi um laboratório onde houve trocas de experiências e um bom tempo de estágio”. Observamos que, nesse contexto, o ECPP é um momento muito importante para a formação e para a aprendizagem da docência, isto é, é uma etapa quase que definidora para que muitos assumam a profissão. Conforme Castro (2004), mesmo se referindo aos estágios de licenciaturas, permite identificar o estágio de modo geral como uma atividade prática e obrigatória da formação pedagógica, uma experiência única que leva o aluno ao conhecimento direto da realidade educacional. Para confirmar essa questão, Castro (2004, p.118, 119) coloca que o estágio

Instiga o estudo, a observação, a problematização e o desenvolvimento de projetos, visando dar conta da demanda de ações que equalizem as questões desse cotidiano. Ao serem incentivados a investigar a respeito dos saberes, dos dizeres e das representações reveladas nas falas e atitudes dos alunos e professores da escola, os licenciandos começam a olhar, ver e analisar as circunstâncias escolares reais com olhos, não mais de alunos, mas de futuros educadores em busca da construção da própria identidade profissional.

A importância dada pelos DSC da pesquisa aos Cursos Normais permite inferir que há uma perfeita identificação destes com um dos modelos de professor descritos por Altet (2001, p.25), justamente aqueles que frequentaram as Escolas Normais, mesmo que os modelos de Altet tenham sido definidos considerando um outro contexto de estudo (o francês) o do chamado Professor Técnico:

O professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”, o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam.

As contribuições dadas nos cursos de formação são significativas. Para esse subgrupo da pesquisa está o pleno exercício do magistério, pois é onde o professor se encontra e aprende na prática - enfrentando as situações do cotidiano escolar. A consciência de que a aprendizagem é constante e de que sempre estamos aprendendo também emergiu no discurso deste grupo: *Ser professora a gente aprende na prática, e sempre estamos aprendendo. (DSC-A)*

É imprescindível afirmar que a aprendizagem do professor inicia antes mesmo dos momentos em que ingressa no Magistério (no Curso Normal) ou nas Licenciaturas, uma vez que DSC-B afirma que aprende também pelo exemplo: *Eu aprendi a ser professora observando os professores com quem me identificava. DSC-B*

Esses dois últimos aspectos da aprendizagem também podem ser notados nos DSC do próximo grupo de professores. Eles reforçam a prática como principal critério de aprendizagem, a necessidade de aliar a teoria que aprenderam nos cursos de formação com a prática, e a ideia de que a aprendizagem é contínua.

Grupo 2 (Diversificação)

DSC

Eu aprendi no magistério (curso normal) a ser gente, a pensar, a refletir, da graduação eu trago o conhecimento que eu mesma busquei. – A

A minha aprendizagem no magistério não foi boa, era rígido. Na graduação foi boa, porque eu era uma leitora, e isso me ajudou muito. – B

A minha aprendizagem foi horrível. A didática e tudo mais foi péssima. O que aprendi na graduação não tinha a ver com a realidade. Eu não aprendi nada na graduação, aprendi dando aula. Fiz na prática o que eu aprendi com os professores. – C

A minha aprendizagem foi boa. A teoria que aprendi na graduação é um suporte, mas faltou prática, que é a prática que os professores mais experientes têm e que deveriam passar para a gente. Ou seja, falta uma conexão maior com o que se aprende na graduação e o que vai precisar para a sala de aula de acordo com cada realidade. – D

A minha a aprendizagem na graduação foi conteudista. Comecei aprender a ser professora, a partir do momento que busquei a especialização. Precisei pensar, repensar, refletir sozinha, muitas coisas da prática de sala de aula. A gente não consegue, se envolve no sistema e acaba ficando com os mesmos vícios dos outros colegas de reclamar dos alunos, achar que está tudo ruim. – E

Para mim, aprendizagem é contínua. Tenho muita coisa para ver e para aprender. - F

Em relação aos aspectos que diferenciam este subgrupo do anterior, está o DSC-B que aponta o Curso Normal como uma experiência que não foi boa, mas é interessante a ideia de que o curso de graduação tornou-se mais significativo, porque se percebia como “*uma leitora, e isso me ajudou muito*”. Podemos inferir, em relação aos cursos de graduação, que as atividades de leituras realizadas são muito importantes e que, quando o professor tem o hábito de ler, sua aprendizagem torna-se mais tranquila e prazerosa.

Outro DSC-E que contribui para caracterizar melhor as impressões sobre os Cursos de Graduação é aquele que menciona que seu curso foi conteudista. Especificamente em relação a este DSC, interpretamos que não houve um processo de aprendizagem voltado para a docência em seu curso de licenciatura, que só foi acontecer na pós-graduação, pois ele deixa claro que só aí foi aprender a ser professor. A evidência de que a formação da graduação deve ter continuidade na pós-graduação foi relevante para esse DSC. Da mesma forma, a caracterização dos cursos de graduação como “conteudistas” nos leva a perceber que as escolas, em grande medida, se transformaram numa extensão destes cursos, porque a preocupação com o conteúdo é recorrente em todos os discursos. Entendemos, entretanto, que cabe aos professores, tanto dos cursos de graduação quanto das EEB, refletirem sobre esse aspecto, buscando alternativas para as escolas, se desejarem que as mesmas mudem.

Como vimos, os DSC de nossa pesquisa permitem entender alguns aspectos que são centrais no que diz respeito à aprendizagem, reforçando um conjunto de ideias comuns, relacionadas ao processo de formação, principalmente aqueles que são necessários ao exercício de uma prática consistente. Sabemos que os estudos realizados sobre a formação do professor estão interligados não só à forma como os professores aprendem, mas também ao seu desenvolvimento profissional. Entendemos que o conceito de desenvolvimento pressupõe a ideia de crescimento,

de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Por isso, para questionarmos os professores sobre como ocorre o seu desenvolvimento, formulamos perguntas que pretendem considerar duas dimensões essenciais e inseparáveis da prática docente, a qualificação do professor e as condições concretas nas quais atua.

Essas dimensões são destacadas em pesquisas, como as de Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2004), Nóvoa (1997), os quais buscam compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontando para a inseparabilidade entre a formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão.

5.6 O Desenvolvimento profissional docente

Os estudos realizados sobre a formação do professor estão interligados ao fato de como o seu desenvolvimento profissional vai se construindo, pois é amplamente reconhecido que a formação inicial é insuficiente para proporcionar todos os elementos necessários a uma prática consistente. Podemos dizer, inclusive, que o conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino.

De acordo com o que é frisado por Dias-da-Silva (1998), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem base na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura) é apenas o início de um processo de trabalho docente, que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades. A autora especifica e reconhece que, desde os meados dos anos 80, a presença de conceitos como profissionalização e/ ou proletarização do magistério, cultura escolar, socialização profissional, feminização do magistério, etapas da carreira docente e formação continuada e, ainda, considerações sobre o pensamento, tarefas, tomadas de decisão, saberes, crenças e valores dos professores passaram a fazer parte do universo dos estudos educacionais em todo o mundo.

No entanto, a idéia de que os docentes aprimoraram suas práticas ao longo da carreira, ou que as experiências de suas ações possam conferir à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, apesar de ser considerada tácita entre os próprios professores, apenas muito recentemente começou a ser levada em conta por especialistas e demais interessados no assunto.

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Dessa maneira, de acordo com a linha de pensamento iniciada, é necessário compatibilizar as duas dimensões essenciais que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas nas quais atua. Isso é confirmado por pesquisas e seus pesquisadores (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1997), os quais buscam compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontando para a inseparabilidade entre a formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão.

Nesse sentido, Gonçalves (1995, p. 148) destaca que “o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos fatores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural vir a alterá-lo ou, mesmo, a determiná-lo”. Meirinhos (2006) salienta que, por conta de tais fatores e de muitos outros, a expressão “desenvolvimento profissional docente” carece de significado unívoco. Para o autor, a referência ao desenvolvimento reporta-se à evolução dos professores ao longo da sua carreira, na procura de determinado perfil, cada vez mais adequado, e a um melhor desempenho da função. Assim, o desenvolvimento profissional, ao longo da composição da carreira docente, figura como um aspecto marcante, que solicita a ampliação de diversas capacidades, entre elas a evolução e a atualização profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional também costuma ser utilizado como equivalente ao processo de formação permanente. Logo, definindo-se o processo de formação permanente, teríamos definido também o conceito de desenvolvimento profissional. Entretanto, conforme frisa Day (2001, apud, MEIRINHOS, 2006), o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua, na forma de cursos, mas situa-se num contexto de aprendizagem mais

vasto. Nesse caso, é importante chamar a atenção para o fato de que aceitar o desenvolvimento profissional como equivalente à formação continuada, seria aceitar uma definição de desenvolvimento profissional restrita, visto que a formação passaria a ser a única via para o desenvolvimento profissional. Para além da formação docente, segundo Imbernón (2004), é necessário acrescentar a situação laboral (remuneração, ambiente de trabalho, estabilidade e promoção profissional, estrutura organizativa e de gestão, contexto cultural, etc.), a qual facilita ou condiciona o desenvolvimento da carreira docente. Assim, amplia-se o conceito de desenvolvimento profissional de professores em serviço.

Como ocorre o desenvolvimento profissional de professores? A resposta não é simples. Selles (2002) explica que o desenvolvimento profissional, de forma paralela, situa-se, com explícita complexidade, para além do campo das aquisições e renovações pedagógicas. Insere-se também num contexto onde questões de ordem salarial e condições básicas da ação docente vão convergir para demandas mais claras sobre planos de carreira e *status* da profissão. As múltiplas facetas da ação docente e a necessidade de sua identificação profissional num país como o nosso são críticas. A sua credibilidade é costumeiramente atacada e faz-se necessário ampliar a discussão sobre o desenvolvimento da profissão, por meio de diversas fontes, sobretudo a partir de estudos teóricos fundamentados em bases empíricas.

A formação do professor é inerente ao seu desenvolvimento (Ponte, 1998) e pode ser perspectivada tendo como objetivo favorecê-lo. O professor que se quer desenvolver plenamente tem todas as vantagens em tirar partido da formação que corresponde às suas necessidades profissionais. Neste sentido, as decisões fundamentadas, relativas ao seu percurso de aperfeiçoamento profissional; cabem a ele. Existe assim, um movimento de dentro para fora e uma implicação do professor como um todo, como protagonista motivado e de atitude livre. Isto é; para se desenvolver, os professores precisam ter autonomia necessária para decidir e controlar, de forma responsável, os seus processos de aprendizagem.

Os estudos que se interessam por essa temática integram uma linha de investigação que genericamente é chamada de “paradigma do pensamento do professor” e concordam que o desenvolvimento profissional dos professores não é um estado de maestria que se adquire por intermédio de ações formativas pontuais,

mas trata-se de um estado nunca acabado, em reconstrução contínua como afirmam García (1999); Nono e Mizukami (2006), entre outros.

Gonçalves (1995, p. 47) afirma que

O percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence à *escola* onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus.

Os estudos organizados em torno da questão do desenvolvimento profissional da docência concordam com o fato de que este seja um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares. Os autores citados anteriormente destacam, portanto, tanto a experiência pessoal quanto a prática profissional como importantes fontes de aprendizagem dos professores. Em vista dessa concepção, consideram que estes possuem determinadas crenças, atitudes, valores, sistemas conceituais, teorias implícitas, princípios práticos, etc., os quais orientam a ação docente, ajudam a configurar práticas pedagógicas e tendem a não se modificar pelo simples contato destes com novas crenças, valores e conhecimentos.

Mizukami (1996), em suas reflexões, analisa o percurso profissional como sendo o resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento específicos: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O primeiro é concebido como resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interação com o meio. A profissionalização é concebida como desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem. Posição semelhante é defendida por Nóvoa (1997), ao apresentar explicações a respeito da formação de professores, quando aponta três eixos específicos de referência que, em sua concepção, precisam ser articulados: Desenvolvimento pessoal, Desenvolvimento profissional e o Desenvolvimento organizacional.

Para Nóvoa (1997), os eixos mencionados são indissociáveis e possuem aspectos de relevância que os caracterizam. O primeiro diz respeito à vida dos

professores; focaliza, dentre outras coisas, como ocorrem os investimentos particulares de cada indivíduo no sentido de favorecer sua formação, bem como desenvolver criatividade, autonomia e construção de uma identidade profissional satisfatória. O segundo, por sua vez, faz menção direta à produção da profissão docente, isto é, especifica que as práticas de formação que rondam os professores são válidas apenas enquanto eles figuram como transmissores de conhecimentos e técnicas de um saber produzido por terceiros. Trata-se de uma perspectiva que coloca em evidência o fato de que é necessário trabalhar os saberes dos professores de pontos de vista teórico e conceitual, buscando valorizar a formação de um profissional reflexivo, mesmo sabendo das diversas dificuldades que eles enfrentam no dia-a-dia.

O terceiro eixo, do Desenvolvimento Profissional, relaciona a produção do professor e as limitações que encontra na escola. Embora se tenha em mente que as mudanças educacionais dependem dos professores e da formação que possuem, bem como das maneiras como suas práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula, sabe-se que nem todas as decisões podem ser por ele tomadas, já que a escola, na maioria das vezes, direciona estas decisões.

É importante ressaltar que, retomando Mizukami (1996), a profissionalização depende do “interior do professor”, isto é, do seu modo de ser e da formação por ele recebida, afirmação essa que também se assemelha ao que é defendido por Ponte (1996, p. 196), quando focaliza o desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor, relacionando-o à sua cultura. Outra observação muito pertinente em Ponte (1996) diz respeito ao fato de que a noção de desenvolvimento profissional se aproxima da noção de formação, porém cabe ressaltar que elas não são equivalentes. O autor evidencia que a formação está associada ao ato de frequentar cursos, seguindo o mesmo ritmo escolar. O desenvolvimento profissional, por outro lado, processa-se por meio de inúmeras formas que incluem atividades como a organização de projetos, troca de experiências, leituras, reflexões. A formação se volta para aquilo que professor necessita; no desenvolvimento profissional, parte-se dos aspectos que o professor já possui, porém que podem ser desenvolvidos, ou explorados de novas maneiras.

Marcelo Garcia (2009, p. 07), entende o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que deve ser concretizado no local de trabalho do docente, a escola e que contribui para o desenvolvimento das

suas competências profissionais, por meio de experiências de ídolos diferentes, tanto formais como informais. O autor aponta que o conceito de desenvolvimento profissional sofreu modificações ao longo da última década, sendo motivadas pela evolução do entendimento de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, o desenvolvimento profissional passou a ser tomado como um processo que se realiza a longo prazo, por meio do qual são integrados diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento dos docentes.

Marcelo Garcia (2009, p.10-11) diz que uma nova perspectiva do desenvolvimento profissional docente está em consolidação, apresentando as seguintes características:

- a) É balizada no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- b) Entende que o desenvolvimento profissional caracteriza um processo que se realiza a longo prazo, reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo. Nesse caso, as experiências são mais eficazes e permitirão que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um acompanhamento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
- c) Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- d) O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- e) O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando ascende à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- f) O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Os tópicos evidenciados pelo autor são de extrema relevância e acabam justificando que o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas. Por este motivo, Marcelo Garcia frisa que é conveniente analisar em conjunto o desenvolvimento profissional docente e a formação da identidade dos professores.

De modo claro, Marcelo Garcia (2009) defende que o desenvolvimento profissional representa um processo que é construído à medida que os professores adquirem experiência, consciência de suas responsabilidades profissionais. Por isso, o autor busca analisar o papel que a identidade dos docentes assume diante do desenvolvimento profissional e dos processos de mudança e melhoria da profissão. A reflexão é tomada como necessária, visto que é através da identidade que nos percebemos e queremos que as demais pessoas nos veem, o que favorece o intuito de realizar investigações ancoradas nas opiniões dos professores, uma vez que eles recebem influência da escola, das reformas e contextos políticos que, por conseguinte, integram o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Diante de todas as possíveis considerações apresentadas até então, passamos entender o desenvolvimento profissional tal como é explicitado por Marcelo Garcia (2009), ou seja, como um processo que é, acima de tudo, caracterizado a partir da vivência que se dá dentro dos ambientes de trabalho dos docentes, sendo, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Percebemos que o desenvolvimento profissional, por conseguinte, pressupõe duas dimensões inseparáveis, isto é, uma está situada na formação profissional constante e a outra faz relação direta com as condições concretas em que o professor exerce a sua atividade e com a valorização profissional. Deste modo, convém que o desenvolvimento profissional venha acompanhado de melhorias das condições de trabalho, na medida em que estas podem condicioná-lo ou potencializá-lo. Por isso, é necessário ter em mente que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser visto como um processo alimentado não só pelo que a formação inicial e contínua oferecem, mas também pelos instantes de interação que ocorrem entre os pares e pelas reflexões pessoais, bem como pelas

ligações que podem ser estabelecidas entre teoria e prática, pela aprendizagem realizada em contextos formais e informais, etc.

De forma paralela, Altet (2001, p. 25) aborda o tema no contexto das discussões que enfocam as pedagogias da aprendizagem, do profissionalismo, dos saberes, das competências e dos conhecimentos do professor profissional, entre outros. Em relação ao professor profissional, a autora define

(...) o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Isso nos leva a uma reflexão de que, quando escolhemos uma profissão, de um certo modo, definimos um modo de vida. Começamos a pertencer a um grupo que, conforme o nosso grau de identidade, acarreta benefícios que contribuem para o desenvolvimento profissional de cada um de nós.

Altet (2001, p. 25) também discute como ocorre a constituição do profissionalismo do professor:

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o "homem da situação", capaz de "refletir em ação" e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação.

Entendemos a profissionalização como um processo de formação, o qual inicia na formação inicial e perpassa todos os momentos da formação continuada. Geralmente esse processo nos direciona para uma transformação que, por sua vez, dialoga com a transformação da realidade, portanto, as relações que são estabelecidas entre os pares nos espaços profissionais, produzem mudanças no desenvolvimento profissional dos envolvidos nesses ambientes. A profissionalização inclui diferentes aspectos que envolvem uma profissão, como diversos tipos de atividades que são realizadas pelos profissionais.

Na seqüência da discussão, ALTET (2001, p. 25 -26) propõe quatro modelos históricos diferentes de profissionalismo de ensino, que segundo ela, foram

dominantes na França. Os respectivos modelos de formação que constituem os professores são:

- o professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes.
- o professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”, o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;
- o professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO: esse modelo apóia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;
- o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição.

Altet (2001), ao se referir aos modelos de professores dominantes na França, permite-nos entender que há diferentes modelos de profissionalismo, portanto a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos que ensinam também são diferentes.

Especificamente em relação ao professor reflexivo, um outro autor que nos ajuda a entender como ele se manifesta é Contreras (2002, p.108), quando expõe a seguinte ideia:

Esta reflexão na ação profissional não é necessariamente algo pontual e rápido. Estaria, mais precisamente, em relação com os limites de tempo que a própria prática impõe. Assim, os professores podem se encontrar em processos imediatos de reflexão na ação no caso de terem de responder a uma alteração imprevista no ritmo da classe; mas estes processos podem ser mais prolongados, podendo durar inclusive todo o tempo do curso, quando, por exemplo, quiserem melhorar a integração de um de seus alunos no grupo ou quando encontrarem dificuldades em relação aos efeitos que uma determinada estratégia metodológica ocasiona.

A reflexão realizada pelo autor exemplifica a dinâmica na qual o professor reflexivo se insere, demonstrando também como esse processo de reflexão transforma o professor em, muitas vezes, um pesquisador, que necessita construir novas maneiras de observar as situações, especialmente as imprevistas, e, a partir

delas,interferir em cada situação criada, decidindo sobre o que será melhor para sua prática.

Chakur (2001), em seus estudos, identifica traços e desempenhos característicos do “ser professor”, que atualmente são exigidos do profissional do ensino e que chamamos de aspectos integrantes da profissionalidade docente. São eles:

- *Competência em habilidades técnico-pedagógico* – que se revela, basicamente, nas tarefas técnicas do ensino: definir objetivos, organizar conteúdos, eleger procedimentos, selecionar materiais e recurso didáticos, planejar atividades para os alunos e preparar e aplicar instrumentos de avaliação;
- *Competência em habilidade psicopedagógicas* – exigida, geralmente, na relação professor-aluno e que se mostra, por exemplo, na interação com personalidades e comportamentos distintos e com conflitos intra e intergeracionais, constantemente presentes na dinâmica da sala de aula;
- *Responsabilidade social* – manifesta, por exemplo, no preparo das novas gerações para a convivência democrática e para o exercício da cidadania;
- *Comprometimento político* – referente ao comprometimento do professor com o aspecto ideológico ou doutrinário da educação, na defesa seja do *status quo* ou, inversamente, das transformações sociais; inclui-se aí também a participação do professor em movimentos políticos em defesa da categoria;
- *Engajamento na rotina institucional* – que tem a ver com o conhecimento e cumprimento de normas das instituições que regulam a sua função (a instituição de ensino em especial), como as de frequência, horários, elaboração de documentos, preenchimento de papeletas, formulários, etc.
- *Investimento na própria formação* – incluindo cursos, palestras, leituras, eventos culturais ou científicos, encontros, etc., que fornecem informações e conhecimentos pertinentes não só à tarefa pedagógica, mas também ao exercício profissional em geral. (2001, p.29-30)

O autor chama atenção que esse rol não delimita os vários papéis que cabe ao professor realizar, com também não significa que cada professor cumpra de fato cada um desses papéis. Ele ainda nos lembra que no interior da profissão docente, temos uma hierarquização, ou seja, do professor de pré-escola ao professor de ensino superior, a qual condiciona diferenças não apenas nas competências, nos salários e no prestígio social, bem como o grau de autonomia e organização.

Entre os estudiosos da profissionalização de professores, temos Montero (2001, p 95) a qual faz reflexões sobre a profissionalização quando diz que:

Falar de profissionalização é, portanto, falar da possibilidade de considerar actividade do ensino como uma profissão e, em consequência, os professores e professoras como profissionais. A profissionalização apresenta-se assim como uma meta valiosa, desejável, porque implica dirigir o trabalho do ensino para níveis mais altos de qualidade, autonomia, competência, colaboração.

Entendemos que a autonomia dos professores deve superar a tradicional autonomia de sala de aula, desde que almeje uma autonomia pessoal para o seu reconhecimento e desenvolvimento na carreira. Com isso, é necessário ter em mente o fato de que o professor corre certos riscos e pode, até mesmo, não ser bem interpretado pela gestão escolar ou pela própria sociedade, como, por exemplo, quando uma greve é desencadeada. Um outro aspecto que chama atenção é o de que, quanto mais os professores buscam uma autonomia para suas ações de desenvolvimento profissional, mais aumentam suas responsabilidades e comprometimento nos espaços em que atuam.

A autora discute algumas razões do enfraquecimento da profissão docente, destaca as principais:

a) *A origem social dos aspirantes à profissão, geralmente classe média, média-baixa ou baixa* – o ensino foi tradicionalmente um meio de ascensão social, ao alcance de economias débeis, devido ao número e à distribuição das instituições encarregadas da preparação dos seus efectivos.

b) *A feminização do ensino* – um dos tópicos mais recorrentes entre os fatores de <<desqualificação>> da profissão docente refere-se à alta proporção de mulheres nela existentes, especialmente nos níveis de educação infantil e primária.

c) *O salário* – continua a ser comparativamente menor que o das profissões com o mesmo nível de formação. Este aspecto reflete, provavelmente como nenhum outro, a estima real que a sociedade tem pelos professores.

d) *A qualificação académica exigida* - a análise deste factor justificaria uma referência aos componentes clássicos do conhecimento profissional dos professores (conteúdo disciplinar e conteúdo pedagógico) e ao seu diferente domínio segundo se trate de professores do primário ou do secundário. (MONTERO, 2001, p.103 a107).

Os tópicos em relevância confirmam ocorrências que, ao longo dos anos, tem figurado como desafios à profissão docente, visto que eles, por assim dizer, a caracterizam como pouco atrativa, como um ofício que não oferece retornos que correspondam, de fato, com a importância dos serviços prestados pelos professores à sociedade como um todo. As funções desempenhadas por tal profissional nos ambientes escolares é ampla e tomada como indispensável, porém o seu devido

reconhecimento ainda não ocorre de maneira total e plena, favorecendo o seu desprestígio.

Nesse sentido, levando em conta, ainda, perspectivas que focalizam a atividade docente como profissão, destacamos os argumentos de Imbernón (2004, p. 27), ao proferir que se

(...) aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

As especificações de Imbernón (2004), bem como todas as demais reflexões apresentadas até então, deixam claro que a profissão docente, diferentemente de qualquer outra, solicita o comprometimento do profissional em detrimento do desenvolvimento do seu exercício, tanto em função de si, quanto, ou principalmente, em função dos outros diante dos quais atua, ou seja, dos alunos. É notório que eles devem ser o centro de todas as atenções do trabalho docente. Por isso, o professor, melhor do que qualquer outro ator social que faz parte da escola, sabe quando, como e de que forma deve aproximar-se dos alunos, em benefício da realização de leituras que só ele é capaz de viabilizar para reorientar suas ações práticas. O docente, somente ele, pode incitar o gosto pela liberdade mencionada acima.

É necessário frisar que, nesta fase da carreira docente, o professor principiante defrontar-se-á com a realidade que está posta e com suas contradições, para as quais nem sempre se sentirá preparado, enfrentando dificuldades para superar situações não previstas e nem vivenciadas. Os seus conhecimentos profissionais são constantemente colocados em xeque, e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, até a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam a sua ação pedagógica.

A educação, acima de tudo, deve ser vista como um fator de desenvolvimento e transformação humana. Dessa maneira, podemos afirmar que a formação docente é um dos fatores de maior relevância em tal processo, visto que através dela os

professores conseguem conhecer e tomar posse dos elementos que irão beneficiar a convivência com os alunos, fazendo indagações, sendo interrogado por eles, bem como realizando experiências em conjunto. Diante do que foi exposto, é conveniente atentar para o fato de que a busca constante do saber na formação docente é primordial, porém ela deve ser cada vez mais interligada às ações concretas e efetivas dos professores, para saber mais e fazer melhor. A existência de profissionais atuantes e comprometidos agregará ganhos à sociedade, que passará a ser, então, formada por cidadãos livres, capazes e críticos, características que só podem ser obtidas através da educação.

Dessa maneira, estudar a constituição da docência principiante é fundamental para entender como se configuram as ações profissionais futuras, a assunção e a permanência na profissão. Para entender esse processo, formulamos as seguintes questões:

- Que atividades foram empregadas pela Escola para acompanhá-lo(a) desde a fase inicial até o momento?
- No conjunto dessas atividades que a Escola desempenha, quais tu consideras importantes para a tua atividade profissional?
- Além de tuas atividades diárias, de que processos de Formação Continuada mais significativos de curta e/ou longa duração tu participas /participaste?
- Que contribuições mais significativas esses eventos (cursos, entre outros) trouxeram para teu desenvolvimento profissional?
- Tua escola propiciou ações de desenvolvimento profissional para ti e teus colegas?

Temática – Desenvolvimento profissional

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

A primeira questão – quais atividades foram empregadas pela escola para acompanhá-lo(a) desde a fase inicial até o momento - foi assim respondida por esse subgrupo:

A EEB não realizou nenhuma atividade específica para me receber, mas, se a gente precisa de alguma orientação, alguma coisa, a coordenação pedagógica está à disposição. – A

Observamos que este subgrupo foi unânime em afirmar que a EEB não realiza nenhuma atividade específica de acompanhamento do professor iniciante, mas destaca que, quando precisa de uma orientação, recorre ao Coordenador Professor (CP). A ausência de ações planejadas pelos Gestores e dirigidas para este momento singular no desenvolvimento profissional dos professores será também confirmada pelos próximos DSC, o que nos leva a concluir que há um comprometimento na formação do professor, causada por esta lacuna.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

A primeira questão - quais atividades foram empregadas pela escola para acompanhá-lo(a) desde a fase inicial até o momento - foi assim respondida por este subgrupo:

Não foi empregada nenhuma atividade específica, ninguém foi designado para me acompanhar, embora desde a direção até os colegas, sempre me ajudaram. – A

Nós temos apoio para tudo, mas não que a escola tenha me ajudado. – B

Esse subgrupo confirma o que o anterior já havia mencionado, ou seja, não há ações de acompanhamento, nas escolas, para os professores que estão no início de suas atividades, os quais apenas recebem apoio quando necessitam.

Em relação ao DSC A, entendemos que a falta de uma atividade específica de acompanhamento pela escola é preocupante, uma vez que, se o professor não encontra esse tipo de suporte para desenvolver seu trabalho, suas ações tenderão a ser isoladas, voltadas unicamente para sua disciplina. É possível que essa falta de acompanhamento leve o professor à solidão de quem trabalha sem integração em projetos que melhorem a qualidade da educação na escola.

Grupo 02 (Diversificação)

A primeira questão – quais atividades foram empregadas pela escola para acompanhá-lo(a) desde a fase inicial até o momento – levou à elaboração dos DSC que seguem:

Eu não tive nada específico para me orientar. Apenas algumas reuniões de formação e/ou preenchimento da ficha de avaliação. Aprendi no dia a dia. A coordenadora pedagógica explicava a organização da escola e também trazia alguns textos para discussões. Seria interessante ter uma pessoa para orientar, auxiliar e acompanhar as atividades. – A

Não tive nada efetivamente e mesmo da coordenação pedagógica. O acompanhamento é muito fraco. - B

Não há, neste DSC, nenhuma opinião que contrarie às formuladas pelo grupo anterior. O DSC-A reforça a importância do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, já o DSC-B percebe a ausência de ações da mesma. De qualquer forma, tanto os DSC deste grupo quanto do outro grupo entendem não só o quanto a Coordenação Pedagógica é importante em uma escola, mas também alertam para a ausência de um melhor planejamento dos gestores – diretores e dos próprios coordenadores – em relação ao seu desenvolvimento. Sabemos que uma entre tantas das funções do coordenador pedagógico é exatamente a de acompanhar o processo de desenvolvimento do professor no que se refere à sua prática e é justamente aí que percebemos a falta de um planejamento mais efetivo das equipes, de coordenadores. É claro que é também função do coordenador pedagógico cuidar e assessorar teoricamente o professor, articulando ações de formação em que a prática seja reflexiva, isto é, embasada e discutida a partir de uma ou mais teorias pelo grupo. Assim a representação que os professores fazem do CP é confirmado por Placo e Souza (2006), quando as autoras dizem que o CP é um “(...) *facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude no exame de diferentes caminhos, que o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja.*” (2006, p.76)

Grupo 01 (Estabilização)**Subgrupo 01**

A segunda questão é decorrente da primeira, pois solicitou aos sujeitos que apontassem atividades promovidas pela EEB, consideradas importantes para o exercício e desenvolvimento profissional. Para esta questão, apresentamos os seguintes DSC:

Considero importantes as reuniões pedagógicas e outras atividades como Feiras que permitem um contato maior entre colegas. – A

Na minha EEB, quem organiza as atividades são os professores. A escola não nos oferece atividade.. - B

Nos DSC produzidos, as atividades promovidas pelas EEB que se destacaram, foram as reuniões pedagógicas e outras, como as Feiras, que, além de promover o desenvolvimento profissional, são entendidas como espaços importantes para interagir. Quando a EEB não planeja nenhuma atividade que oportunize ações de desenvolvimento, são os professores que as organizam, como vemos no DSC-B, comprovando a importância e a necessidade dessas ações.

Grupo 01 (Estabilização)**Subgrupo 02**

Na segunda questão, foi solicitado aos sujeitos que apontassem as atividades oferecidas que consideraram importantes para sua atuação profissional, resultando no seguinte DSC:

Eu considero importante a organização de atividades que envolvam teatro, dança, informática, mas todas as atividades com alunos, propostas pela escola, que funcionam em conjunto, são fundamentais, principalmente se recebem o suporte da coordenação pedagógica que nos ajuda a organizar as saídas e os passeios de estudos. Considero que a autonomia de trabalhar dentro da sala de aula e a liberdade de organizar meu planejamento é a principal contribuição que a escola me dá para o meu desenvolvimento profissional. – A

O DSC-A afirma que as atividades organizadas pela escola são importantes, mas destaca principalmente as que envolvem os alunos, pois é onde há mais

interação. Além disso, a relação com os alunos e a preocupação com sua aprendizagem novamente foram referidas, bem como a contribuição que os CP dão na organização dessas ações.

O DSC-A desse subgrupo contribui com uma reflexão que até o momento não havia aparecido nos DSC, ao mencionar a *autonomia* e a *liberdade* como valores que considera de extrema importância para a atuação do professor em sala de aula. A esse respeito, julgamos importante citar, nesse momento, as reflexões feitas por Montero (2001, p.102), quando a autora conceitua a autonomia como “a capacidade de controle das próprias decisões” Ao situar a *autonomia* do professor na aula, ela aproxima o conceito do que semanticamente se entende como *individualismo*, pois, muitas vezes o exercício desta autonomia leva a aula a assemelhar-se “*a um espaço íntimo protegido dos olhares estranhos (renitente a eles) ao que a estrutura espacial mais freqüente (“cartão de ovos”, caracterizou-a Lortie) se adequa magnificamente*”. (2001, p.102). Fica evidente, no comentário feito pela autora, que nem toda autonomia e, por extensão, nem toda a liberdade resulta em ações positivas, que realmente contribuam para o desenvolvimento do aluno e do próprio professor. Além disso, sabemos que tanto a autonomia quanto a liberdade correspondem a conceitos subjetivos, portanto, relativos. Nesse sentido, Montero (2001, p.102) ainda contribui quando diz que a autonomia é limitada “*em função das dependências dos professores de um currículo e dos materiais que o desenvolvem, em cuja elaboração, e dependendo dos contextos, os professores não costumam ter grande participação*”.

Concordamos com a autora, pois pensamos que a autonomia deve ser conquistada pelo professor para desenvolver atividades que não se escondam dos olhares dos outros e sejam publicizadas, garantindo assim avanços nos processos educativos de todos os implicados.

Grupo 02 (Diversificação)

Na segunda questão, foi solicitado aos sujeitos que apontassem as atividades oferecidas que consideram importantes para sua atuação profissional. Os DSC foram:

Para mim, são as reuniões, palestras, capacitações e as experiências do dia a dia, bem como a participação na “Escola Aberta” à Comunidade e o Programa de informática. – A

Para mim, é importante esta proposta da escola que trabalha por meio da interação das áreas, onde planejamos, conversamos e trocamos ideias. Um momento importante foi a tarefa de trabalhar no Ensino Médio com alunos portadores de deficiência mental - B

Para mim, são as atividades onde os alunos estão junto com os professores, e quando presencio o meu trabalho sendo exposto. – C

A escola não desenvolve nenhuma, mas, para mim, as atividades mais importantes se relacionam ao lúdico, aos jogos. – D
Para mim, não tem, porque a escola nunca termina os projetos que se iniciam, falta interação dos colegas. Nem as reuniões acontecem mais está tudo muito restrito. - E

Diferente do grupo anterior, neste grupo há DSC-D e E que não reconhecem nenhuma atividade importante, desempenhada pela escola, que contribua para seu desenvolvimento profissional, mas apontam para algumas ações relacionadas ao lúdico (jogos) e para os projetos, mesmo que estes “*nunca terminem*”. Entretanto, os demais DSC-A, B e C que formam este grupo reconhecem nas reuniões, palestras, capacitações, participações em programas como o de “Escola Aberta”, ações que contribuem para este desenvolvimento, principalmente quando a escola encaminha uma proposta em que os professores trabalham por meio, da “*interação das áreas, onde planejamos, conversamos e trocamos ideias*”.

Inferimos que as colocações desses DSC são muito significativas para o seu contexto, porque sinalizam para mudanças em suas práticas pedagógicas, ou seja, mesmo que os projetos não se concluam, entendemos que algo diferente foi tentado. É também relevante o fato de que um o DSC-B já está trabalhando a partir da ideia de interação das áreas, demonstrando que assumiram o desafio de superar ações marcadas apenas pela preocupação com o conteúdo. No momento em que o conteúdo deixa de ser o centro das ações desses professores, revela-se a busca por atividades inovadoras que se fundamentem em pedagogias centradas no aluno e/ou nos meios de aprender.

A referência aos projetos, feita explicitamente por um DSC-E, sinaliza uma escolha que vem sendo buscada por esses professores que atuam nas escolas públicas. Em nosso entender, essa busca revela o desejo de implementar propostas que mudem o centro do trabalho na escola, isto é, busca-se substituir as propostas

pedagógicas centradas no conteúdo por novas propostas, centradas no aluno e nos meios de aprender. Essa mudança de paradigma já é visível em algumas escolas da rede pública estadual, pois alguns professores percebem que, entre outras propostas, a pedagogia dos projetos, por exemplo, se baseia em uma necessidade do aluno, que, conforme esclarece Altet (1997, p 41), se caracteriza *“pela escolha de um projecto mobilizador que se baseia nas necessidades, no interesse, na iniciativa de um aluno ou de um grupo de alunos”*. Muitas respostas buscadas pelos professores em relação à falta de interesse do aluno, à indisciplina, ao descomprometimento, podem encontrar eco nessas novas propostas, uma vez que essas ações são concebidas como uma resposta a uma necessidade, a um problema, cuja resolução depende do aluno, entendido como um ator, que assim se tornará um verdadeiro sujeito de sua aprendizagem.

Permite-nos também, aqui, mesmo que de forma breve, refletir sobre a importância das ações inovadoras que acontecem em algumas escolas públicas em que atuam os professores da pesquisa, uma vez que a inovação figura como uma das exigências prioritárias apontadas pelas políticas educacionais atuais. A menção à inovação nos leva, naturalmente, a pensar principalmente nos professores que costumam ter suas rotinas sobrecarregadas de tarefas, realizam seu trabalho em condições de fragmentação e isolamento e que estão sempre cansados, exaustos até, e, por isso mesmo, desejam mudanças em sua prática e em sua escola. Entretanto, é importante distinguir mudança de inovação.

“Mudança” e “inovação” são dois termos tratados invariavelmente como sinônimos, apesar de existirem consideráveis diferenças em seus significados. As “mudanças”, em nosso entendimento, podem significar todo tipo de alterações ocorridas em um determinado ambiente, de forma involuntária, não planejada e sem uma preocupação efetiva com possíveis melhoramentos contextuais. O simples ato de reorganizar os móveis de uma sala representa uma mudança, mas não necessariamente uma inovação.

Messina (2001), ao propor reflexões sobre mudança e inovação educacional, menciona que a inovação foi assumida como fim em si mesma e ainda como possível “solução” para uma série de problemas educacionais, estruturais e complexos. A autora destaca que, por conta disso, ideais conservadores têm sido legitimados, acarretando a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Diz, também, que a inovação foi

tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional, o que justifica a necessidade de promover discussões que integrem os conceitos em questão.

A inovação tem figurado como uma referência primordial desde os anos setenta. O seu conceito e suas práticas, sem dúvida, sofreram transformações expressivas, e diversas investigações passaram a destacar o seu caráter e abrangência. Falar em inovação significa, naturalmente, direcionar atenção para as práticas pedagógicas, visto que, no cotidiano dos professores descrito em parágrafo anterior, há poucas oportunidades de reflexão.

Entendemos que as políticas públicas educacionais devem rever as condições que os professores têm para inovar suas práticas educativas mediante seu contexto de trabalho, pois mudanças impostas muitas vezes causam uma certa resistência. Para muitos professores, é mais seguro trabalhar com o “tradicional”, do que assumir práticas inovadoras. Qualquer tipo de mudança requer deixar algo no passado, e trabalhar com o desconhecido gera uma ansiedade e incerteza. Nesse contexto, seria desejável que a inovação partisse principalmente dos professores, os quais mudariam suas práticas pedagógicas, as inter-relações com os colegas e a dinâmica de trabalho. Ou seja, a inovação pressupõe, como afirma Santos (2000), rupturas paradigmáticas, as quais apresentam exigências que levam os professores a reconfigurar saberes em favor do reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, isto é, não apenas mudar, trocar uma prática pela outra.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

A terceira questão refere-se diretamente às ações de formação mais significativas de curta e/ou longa duração que o professor participou. Para essa questão, obtivemos o seguinte DSC:

Meu processo de Formação Continuada que participei foi o curso de pós-graduação e participo de projetos, de cursos, seminários. – A

Esse subgrupo participou de vários eventos de FC, o que nos leva a entender que esses professores buscam o seu desenvolvimento profissional fora dos espaços escolares.

Grupo 01 (Estabilização)**Subgrupo 02**

As ações mais significativas de curta e/ou longa duração que participaram, foram abordadas pelos sujeitos na terceira questão, para qual apresentamos o seguinte DSC:

Particpei de alguns cursos promovidos pela EEB e/ou por IES. - A

Grupo 02 (Diversificação)

Na terceira questão, perguntamos aos sujeitos da pesquisa quais atividades de formação continuada de curta e/ou longa duração participaram. A partir das respostas dadas, formamos os sujeitos DSC:

Eu participo de formação que acontece na escola, nos congressos, nos seminários, nas palestras, nas oficinas e nos cursos na área de educação, sempre que posso priorizo os cursos sobre inclusão e os específicos da minha área (literatura). – A

Fiz especialização. – B

Para este questionamento, o DSC-A demonstra que os professores participam de cursos de formação continuada, especificando que são motivados a fazer cursos de suas áreas de atuação sempre que possível. E mais uma vez é enfatizado o curso de pós-graduação. Ao responder a próxima questão, percebe-se a importância dada pelos DSC aos cursos que frequentam.

Grupo 1 (Estabilização)**Subgrupo 01**

A quarta questão aborda as contribuições mais significativas que esses eventos trouxeram para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Verificamos que há uma unanimidade quanto às contribuições, como vimos no DSC

Contribuiu para melhorar o planejamento de minhas aulas e aprimorar o conteúdo e para entender o significado de como se trabalha e avalia a aprendizagem do aluno. – A

O discurso desse subgrupo de professores deixa claro que os processos de formação continuada proporcionam aprendizagens de novas estratégias para atuar na sala de aula, chamando-nos atenção ainda para o fato de que eles se preocupam em entender como se dá o processo de aprendizagem de seus alunos. Por isso, entendemos que eles também se desafiam para aprender, comprovando que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem para a docência, no caso desse DSC, são contínuos e paralelos.

Diante dos depoimentos dados por esse subgrupo de professores a esta e a outras perguntas, é possível perceber neles, claramente, a preocupação com os processos que se conjugam para entender, na visão de Gonçalves (1995, p.147), como ocorre o percurso profissional de cada professor:

O percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence à *escola* onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Em sequência, os sujeitos responderam a quarta pergunta, que versava sobre as contribuições mais significativas trazidas por esses eventos para o desenvolvimento profissional. Para esta questão temos os seguintes DSC:

Contribuíram para me atualizar e aperfeiçoar minhas atividades de sala de aula, bem como trabalhar com o lúdico. Melhorei muito, nos aspectos de como lidar com os alunos, com os colegas, saber como tratá-los. Também contribuíram para aprimorar minhas leituras, que fundamentam a minha prática. – A

Até o momento, os cursos de formação de professores não contribuíram, pois eu já tinha terminado o Mestrado. - B

No DSC–A confirmam-se as contribuições já mencionadas anteriormente, havendo apenas uma nova referência, relacionada ao trabalho com o *lúdico* nas atividades de sala de aula. Certamente o espaço do lúdico deve ser cada vez mais estimulado nas EEB, porque se relaciona com todas as atividades que envolvem o ato prazeroso de aprender. Aprender com gosto e prazer permite à escola diferenciar suas ações, escapando da rotina centralizadora dos conteúdos.

Um dos DSC enfatizou a importância do Mestrado para sua formação, o que interpretamos como algo positivo. Parece-nos que os professores estão preocupados em dar continuidade a sua formação, ou seja, buscam uma melhor qualificação para sua atuação profissional. A referência aos cursos de pós-graduação também se faz presente no DSC-C do próximo grupo de professores.

Grupo 02 (Diversificação)

Na quarta questão, os sujeitos apontam as contribuições mais significativas que os eventos de formação continuada trouxeram para seu desenvolvimento profissional, que estão representados pelos seguintes DSC:

Para mim, os eventos contribuem de várias formas: para melhorar minha motivação e auto-conhecimento, conhecer novas estratégias de aprendizagem e metodologias, confirmar minha prática (erros e acertos), aprender o uso de novas tecnologias, atualizar-me quanto às indicações de novas leituras, fazer trocas, discutir e interagir, sempre pensando em beneficiar o meu aluno. Inclusive a especialização em Gestão melhorou meu entendimento sobre leis e sobre a autonomia da escola. – A

Eu tenho dois alunos inclusos. Por meio dos cursos, aprendi a trabalhar melhor com eles. – B

Nenhuma contribuição. Os cursos são muito teóricos. Aprendo mais com meus colegas do que ouvindo esses doutores. – C

Com exceção de um dos DSC-C, que afirmou não receber nenhuma contribuição dos cursos de formação e os criticou por serem muito teóricos, o DSC – A confirmou que estes cursos muito contribuem para o seu desenvolvimento.

Os depoimentos dados pelo grupo majoritário de professores apontam para motivos que muito significam em relação à sua formação e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento. Entre eles, está aquele que ratifica o que havíamos dito em parágrafos anteriores, quando os DSC revelam que buscam, nos cursos de

formação, o conhecimento de novas estratégias de aprendizagem e metodologias, demonstrando estar interessados em novas propostas de ensino. Nessa mesma perspectiva, vemos que os professores querem ouvir especialistas ou, até mesmo, colegas, que, mesmo não atuando em seu espaço escolar, possam “*confirmar seus erros e acertos*”, isto é, estão abertos a ouvir opiniões de outros educadores e utilizar essas opiniões como critério de auto-avaliação de sua própria atuação. Esta maturidade se reflete em ações que incluem, ainda, a busca por novas leituras e a troca, “*sempre pensando em beneficiar o aluno*”. Os cursos de formação também cumprem um papel importante para que o professor exerça o “*auto-conhecimento*” e principalmente o motive para novas ações.

A participação desses professores em cursos de formação, palestras, eventos culturais ou científicos e encontros confirmam um dos traços que, segundo Chakur (2001, p.29-30), caracterizam o que é hoje “*ser professor*”. A autora denomina essa ação como “*investimento na própria formação*” e afirma que ele é uma exigência da profissionalidade docente, já que esses eventos “*fornecem informações e conhecimentos pertinentes não só à tarefa pedagógica, mas também ao exercício profissional em geral*”.

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

Esse subgrupo, ao ser questionado sobre as ações oportunizadas pela EEB para ele e para e seus colegas, ratificou o que havia afirmado antes:

A minha EEB contribui com palestras para minha formação, embora tenha ocorrido uma ação direta de formação promovida por ela – A

A formação continuada que eu tinha no outro colégio não acrescentava em nada. – B

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Este subgrupo de professores, ao responder sobre as ações que a escola oportuniza para seu desenvolvimento profissional, assim respondeu:

A minha EEB oportuniza, como exemplo, cursos de formação. Também participo de Programas, como o PDE. – A

*A EEB não oportuniza ações que contribuam para o meu desenvolvimento.
- B*

Os DSC evidenciam, mais uma vez, que algumas EEB não proporcionam ações que contribuam para o desenvolvimento de seus professores, enquanto outras se limitam a oferecer cursos de formação, levando a participar de outros programas que os qualifiquem.

Grupo 02 (Diversificação)

Finalmente, questionados sobre as oportunidades que a escola oferece para o desenvolvimento profissional dos professores desse grupo e de seus pares, formulamos os seguintes DSC:

Sim. As ações estão ligadas à formação. São reuniões onde discutimos textos, projetos interdisciplinares, construção de blogs, ou assistimos palestras. – A

Não. A escola está limitada pela 8ªCRE, por isso, quando queremos algo diferente, temos que buscar fora. - B

O investimento na própria formação, como vimos, caracterizou todos os grupos de nosso estudo. Os DSC evidenciam que o investimento na formação está ligado diretamente ao seu desenvolvimento profissional, cujas ações, mesmo marcadas individualmente, podem ser percebidas desde a escolha por uma profissão até sua assunção.

A discussão sobre o desenvolvimento profissional docente, um dos eixos de nosso estudo, consideramos que muitas das ideias expostas por teóricos que estudam o tema se confirmaram na pesquisa. Assim, por exemplo, algumas reflexões de Marcelo Garcia (2009, p.10-11) sobre a consolidação de uma nova perspectiva do desenvolvimento profissional docente, permitiram-nos entender melhor esse processo. Destacamos aqui algumas características estabelecidas pelo autor:

O desenvolvimento profissional caracteriza um processo que se realiza a longo prazo, reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo. Nesse caso, as experiências são mais eficazes ao permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um acompanhamento adequado, indispensável para que a mudança se produza (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10-11).

Este aspecto evidencia-se quando os professores principiantes valorizaram as interações e destacaram a necessidade de existir um responsável pelo acompanhamento de suas ações, visando um melhor desempenho frente as suas atividades docentes.

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores. (MARCELO GARCIA, 2009, p.10-11)

Esta perspectiva do desenvolvimento profissional se confirma na medida em que todos os professores mencionaram a relevância das relações entre teoria e prática nos cursos de formação. Os DSC reforçam ainda a importância da escola e da sala de aula como espaços concretos, ou seja, são contextos onde seu desenvolvimento ocorre de modo permanente e contínuo. Por essa razão:

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

A partir dessa consideração, entendemos que é necessário retomar o significado de assunção para melhor compreender as respostas dadas pelos sujeitos do nosso estudo.

5.7 A assunção da profissão

“Tomar sobre si ou para si”, “passar a exercer cargo ou função” são os sentidos mais freqüentes que definem o termo assunção. Freire (1996, p. 44), ao

tratar do tema “*assunção*” relacionando-o à educação e aos professores, lembra que a “*assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos*”.(1996, p.44). Esta reflexão mostra que o ato de se assumir é tão dinâmico quanto o processo de desenvolvimento profissional, onde a reflexão crítica sobre a prática é uma das características mais visíveis deste processo. Por isso, Freire (1996, p.44) afirma que

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me(...). Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Com o objetivo de descobrir os momentos em que nossos sujeitos de pesquisa tomam consciência desta dinâmica própria da assunção, solicitamos aos mesmos que respondessem as seguintes perguntas:

- Como foi o momento que tu te viste assumindo a profissão docente?
- Existem outros motivos que te fizeram assumir, de fato, a profissão além desses?

Temática – Assunção da profissão

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 01

A primeira pergunta foi assim respondida:

Assumi que seria professor no ECPP. - A

Quando eu ingressei no magistério, a nível de Ensino Médio. - B

*Assumi a profissão logo após ter me formado, quando comecei a trabalhar.
- C*

Grupo 01 (Estabilização)

Subgrupo 02

Para o subgrupo de professores que estão atuando a seis anos no magistério, o conjunto de motivos apresentados são contíguos em relação ao primeiro grupo, como podemos perceber nos seguintes DSC:

Eu me assumi professora no momento que realizava o ECPP. Quando entrei na sala de aula, tive que conquistar os alunos, e isso dependia só de mim, foi aí que me encontrei. - A

Assumi a profissão durante o estágio probatório. – B

Assumi a profissão quando efetivada, ou seja, após o término do EP. – C

Embora os subgrupos 01 e 02 apresentem algumas variações em seus discursos - entre o DSC- A que afirma ter assumido no ECPP (em ambos os subgrupos) e o DSC – C (subgrupo 02) que indica para o término do estágio probatório – é possível realizar algumas inferências interessantes sobre essa aparente precocidade da assunção da profissão, relacionando-as com as descrições feitas por Huberman (1989), em seus estudos. Assim, observamos que, para o DSC- A, o assumir-se na profissão aconteceu antes mesmo da fase da “sobrevivência” ou da “descoberta”, descrita por Huberman(1989). Para os DSC-B e C, a assunção ocorreu na fase que varia do 1º ao 3º ano de atuação profissional, o que é perfeitamente compreensível, pois estavam na fase da descoberta, na qual se deparam entre o que idealizavam como professor e o que de fato encontram na realidade. Entendemos aqui que o entusiasmo inicial e a experiência de estar, finalmente com sua turma ou turmas, foram definidores para estes dois grupos, pois se sentiram, efetivamente, integrantes de uma profissão. Percebemos, também nos DCS B e C uma certa serenidade com sua opção profissional, pois se, estavam no estágio probatório, é porque haviam prestado um concurso público, motivo que sinaliza para o assumir a profissão de professor nos primeiros momentos da fase inicial da carreira.

Quanto à definição do momento preciso em que podemos entender como o de início de uma profissão, no caso dessa pesquisa, parece-nos importante lembrar que um dos nossos referenciais é Huberman (1989, 1995), para o qual o início da

profissão se dá quando há o ingresso na carreira. Embora não se desconsidere a ideia de que fomos estudantes por, pelo menos, doze ou quatorze anos antes de iniciarmos um curso superior, levando para ele uma série de experiências e convivência com inúmeros professores, o que nos permite inferir que conhecemos consideravelmente a profissão antes mesmo de nela ingressar, não podemos aqui considerar essas experiências como parâmetro em nosso estudo.

Grupo 02 (Diversificação)

O grupo de professores de sete anos também se refere aos mesmos motivos apontados pelos sujeitos anteriores, além dos outros motivos, Os DSC confirmam:

Para mim, ocorreu no primeiro contato com os alunos, no primeiro e segundo dias de aula. – A

Foi durante o estágio (da graduação) que assumi a profissão. – B

Foi durante o estágio (probatório) que assumi a profissão. Embora com todas as dificuldades, eu resolvi assumir, não tive muito tempo de pensar. – C

Antes de me formar (três anos antes) já sabia que queria ser professora e no estágio curricular veio a confirmação, isto é, assumi totalmente. – D

Foi caminhando para a Escola que eu tive a sensação de que ia assumir, após cinco anos de atuação profissional. – E

Quando comecei a ser voluntária em uma escola da minha comunidade. – F

Assumi a profissão por questões familiares, ou seja, por ocasião da primeira transferência do meu marido. - G

Neste grupo, alguns DSC apresentam motivos diferentes: após cinco anos de atuação profissional, quando começou atuar como voluntária na escola de sua comunidade e por questões familiares. Entre os motivos descritos anteriormente, o DSC-E que assumiu a profissão cinco após ter iniciado a sua atuação difere-se de todos os outros DSC da pesquisa, permitindo-nos inferir que o tempo não é um determinante para a assunção, pois esta ocorre após uma profunda reflexão sobre a prática ou é determinada por outros motivos que a antecipam. A grande maioria dos DSC aponta, entre estes motivos, o gosto pela profissão, por exemplo.

Novamente, é narrado a importância do ECPP pelos DSC dos nossos sujeitos de pesquisa. Pimenta e Lima (2004) trazem uma contribuição enfatizando a relevância dos estágios dos cursos de formação de professores que no nosso entender ajudam a compreender o que foi relatado pelos DSC que os mesmos “*competem possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.*” (2004, p.41). Para os DSC de nosso estudo o momento do ECPP foi além do que, normalmente é esperado, pois um marco definidor para a assunção da profissão.

Grupo 01 (estabilização)

Subgrupo 01

Ao solicitarmos que apresentassem outros motivos, tivemos os seguintes DSC

Para mim, não há outros motivos. - A

Para mim, outro motivo é o desenvolvimento do aluno. - B

Observamos que este subgrupo já se vê como professor mesmo antes de ingressar propriamente na carreira. Um deles assim se vê bem no início da formação, ou seja, frequentando a Escola Normal; outro, no ECPP; o último, quando começou a trabalhar, logo após ter concluído a graduação. O desenvolvimento do aluno foi um dos motivos apontados para assumir a profissão, o que denota que o professor está consciente de sua clientela e do que deve fazer para ajudá-la.

Grupo 01 (estabilização)

Subgrupo 02

Os novos momentos que este subgrupo apresenta para assumir a profissão são o EP e a certeza que seriam capazes de conquistar seus alunos. Estar apaixonada pela profissão, crescer no meio escolar e ter exemplos em outros professores foram os outros motivos apresentados por este subgrupo para assumir a profissão, conforme podemos ver no DCS que segue:

Eu sempre fui apaixonada pela profissão, cresci no meio escolar e tive exemplos em outros professores. - A

Grupo 02 (Diversificação)

Esta variedade de motivos foi descrita pelos professores deste grupo ao perguntarmos que outros teriam sido importantes para que os mesmos assumissem a profissão, levando-nos aos seguintes DSC:

*Eu acho que não existem outros motivos. – A
Não, o motivo foi a paixão. É pelo gostar mesmo, se sentir bem, para contribuir como o ensino do aluno. Também pelo encanto pela alfabetização. Foi ter prazer, porque “você” já domina o conteúdo a ser ensinado. Penso que seria pela minha relação familiar. A minha família é toda de professores, é um contexto. E fui incentivada por outras pessoas. - B*

Percebemos que esses motivos ratificam os que já foram mencionados por esses DSC, principalmente no que se refere ao gosto pela profissão, ao prazer que sentem ao se verem como professores e perceberem que podem contribuir com o ensino do aluno, mesmo quando esta contribuição toma como base o conteúdo a ser ensinado. Esses professores já assumiram a profissão, e não demonstram mais nenhuma dúvida, embora alguns tenham passado pelo questionamento sobre a permanência ou não na profissão, motivados principalmente pela desvalorização e pelo baixo salário que recebem. Apesar de todas as dificuldades, não transparecem nenhuma mágoa com a escolha que fizeram, pois são conscientes das dificuldades e limitações próprias da carreira, inclusive no que se refere à desvalorização de uma profissão que ainda não é bem entendido pela sociedade e pelos governantes.

Especificamente em relação ao grupo da estabilização, verificamos que os DSC dão mostras de que os professores principiantes experimentam as situações descritas por Huberman (1995), isto é, passam pelas mesmas etapas, em maior ou menor grau. Se considerarmos, como o autor propõe, que estabilizar significa acentuar o grau de liberdade, as próprias prerrogativas e o modo próprio de funcionamento de cada professor, entendemos que, em seus depoimentos, ficam evidenciadas as iniciativas que tomaram em direção disso, ou seja, os aspectos de “libertação” ou de “emancipação” são assumidos por eles em seus discursos. Considerando o parâmetro propriamente pedagógico da estabilização, percebemos

também que o sentimento de “competência” pedagógica levam aos sentimentos de confiança e prazer, pois os professores mostraram-se dispostos a enfrentar as situações próprias da profissão, por mais inesperadas ou complexas que pareçam.

Já para o grupo de professores que se inserem na fase de diversificação, observamos que também se confirmam as características identificadas por Huberman(1995), tais como o respeito ao profissionalismo, a participação em atividades que envolvam o grupo, pois gostam e sentem necessidade de interagir, e o interesse em participar de projetos, isto é, são professores que buscam novos estímulos, novas ideias, novos desafios.

6 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ÀS RESPOSTAS PROCURADAS PARA AS QUESTÕES E PARA O PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, buscamos responder individualmente as questões de pesquisa que norteiam o presente estudo, para, logo após, fazer o mesmo em relação ao problema de pesquisa. Nosso intuito é o de, mais do que formular respostas definitivas, buscar as articulações possíveis entre as respostas procuradas para as questões e para o problema de pesquisa, contemplando especialmente o problema central que orienta esta investigação.

Com esta finalidade, consideramos, a seguir, a organização e a análise das informações coletadas.

01. Que elementos costumam motivar a escolha profissional pela docência na Educação Básica?

Consideramos que os principais elementos apontados pelos DSC da pesquisa são: o gosto pela profissão, a busca de estabilidade, a realização pessoal, a realização profissional, a realização financeira, a realização de um desejo familiar e a não aprovação em outro curso superior.

Vários são os motivos que levaram nossos sujeitos à escolha profissional, e todos eles estão marcados pelo meio social em que se inserem. Esta opção é influenciada tanto por razões objetivas, como a da estabilidade, quanto por razões subjetivas, como a do gosto, o que permite relacioná-la basicamente a dois eixos, o *da vocação*, em que a escolha se vincula à realização pessoal e o *da profissionalização*, em que a escolha envolve a realização financeira e a busca da estabilidade.

O gosto pela profissão foi, sem dúvida, o mais recorrente entre todos os motivos apresentados, e está intimamente relacionado com a realização pessoal e profissional, a tal ponto que alguns DSC afirmaram que se sentem realizados apesar de não estarem devidamente bem remunerados. Como já discutimos anteriormente, a questão do gosto parece estar também relacionada a outras influências que levaram esses professores à escolha profissional, como o estímulo dado pela família, a identificação precoce com a atividade, entre outros, mais subjetivos. Estes

motivos são tão fortes que, muitas vezes, ao serem questionados a escolha profissional, os professores principiantes desconsideram questões mais objetivas e diretamente relacionadas à profissão para apontar os motivos subjetivos, como o gosto, e, ainda, referem-se ao ato de ser professor como positivo, a tal ponto de não quererem mudar de profissão, associando-o ao gostar da profissão.

Quanto à profissionalização, as referências à estabilidade e à realização financeira se destacam, mas percebemos que os DSC sinalizam que não há somente isso. Os professores demonstram preocupação constante nas falas com as questões relacionadas à sua aprendizagem e com os conteúdos que ensinam, bem como mostram-se interessados em seu próprio desenvolvimento profissional.

Para tanto, entendemos a profissionalização como um processo de aquisição de competências tanto em relação ao ensino como da organização do processo de ensino aprendizagem.

02. Que atividades os professores principiantes costumam participar, visando o seu desenvolvimento profissional?

O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo que se concretiza na escola – local de trabalho - *“por meio de experiências de índoles diferentes, tanto formais como informais”*, de acordo com Marcelo Garcia (2009, p.09). Esse processo é confirmado pelos DSC, pois estes apontam tanto para as experiências quanto para os espaços em que seus desenvolvimentos profissionais ocorreram. Assim, podemos afirmar que tanto os espaços informais de interação, de socialização informal quanto os espaços formais foram indicados pelos DSC como aqueles que mais caracterizam o processo de seus desenvolvimentos profissionais.

Os DSC se referem às atividades informais para caracterizar os espaços de interação que vão desde uma conversa de corredor ou de intervalo até a participação em eventos sociais promovidos pela escola. Nesses momentos, os professores se desenvolvem quando intensificam as relações pessoais, inclusive as de amizade, mas também fazem trocas que repercutem no trabalho de sala de aula. Entre os DSC, as imagens dos colegas que falam tanto de suas famílias quanto de seus alunos ou das técnicas que estão utilizando para desenvolver determinado trabalho, ou, ainda, dos resultados que obtiveram com determinada turma a partir de uma proposta, são comuns em seus discursos.

Há um conflito evidente em relação aos espaços de formação para o desenvolvimento dos professores que constituem nosso grupo de pesquisa. Os DSC pontuam a importância das reuniões pedagógicas, uma vez que é por meio delas que realizam as trocas, discutem, avaliam suas ações, porém não reconhecem a importância das reuniões administrativas, as quais parecem não contribuir para o seu desenvolvimento, uma vez que são mais de caráter administrativo. Entretanto, sabemos que também ocorre formação nessas reuniões. Mesmo assim, os sujeitos de pesquisa só relacionam as contribuições que possam se traduzir em ações para suas práticas como importantes. Nesse sentido, sentem falta de uma formação promovida pela escola, pois os encontros são, no mínimo, escassos ou insuficientes e, quando esta não promove aquilo que desejam, buscam os cursos de formação fora de seus espaços escolares.

Muitos dizem que não estão participando de nenhuma atividade extracurricular porque sua liberação não é possibilitada em função de que são levados a cumprir uma carga horária muito densa. Sabemos que, para um professor com carga horária de 20 horas, são exigidas 16 à 18 horas frente ao aluno, que se duplica quando o professor assume 40 horas e torna praticamente inviável participar de cursos quando o mesmo ultrapassa este limite, e não há sua substituição na escola, o que não é incomum. A desvalorização salarial tem imposto uma jornada de trabalho cada vez mais intensa ao professor, comprometendo sua formação, uma vez que o transforma essencialmente num prático que não tem tempo nem para planejar de forma satisfatória suas aulas. Não há nos espaços escolares pesquisados, a presença de um professor substituto, o qual poderia facilitar algumas saídas para aperfeiçoamento em cursos de curta duração desses professores. Por uma contingência de governo, atualmente, os professores só podem realizar formação em horários que não estão na escola, ou só podem fazer os cursos que são promovidos ou sugeridos pela 8ª CRE, o que cria mais um problema, pois, muitas vezes, esses cursos não atendem ao que o professor deseja, desmotivando-os ainda mais.

As respostas formuladas pelos DSC demonstram, portanto, que não é fácil explicar como ocorre o desenvolvimento profissional, uma vez que este processo se insere num contexto onde questões de ordem salarial e de condições básicas da ação docente vão, por exemplo, interferir fortemente. Marcelo Garcia (2009, p.10-11), ao apontar as características do desenvolvimento profissional docente, entre

outras, lembra que ela “*está diretamente relacionada com os processos de reforma da escola, na medida em que é entendido com um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.*” É exatamente em relação a esta característica que, direta ou indiretamente, transpassam os DSC, levando-nos à conclusão de que, se a escola não cria condições para que o professor se desenvolva, ela não se reforma, isto é, não muda, nem avançam, como deveria ser, tanto a escola, quanto o professor.

03. Que relações costumam se estabelecer entre os professores principiantes e os professores experientes, mediante o cotidiano do trabalho escolar?

Para configurar essas relações entre os professores principiantes e os mais experientes, solicitamos aos sujeitos de pesquisa que refletissem sobre as contribuições e as trocas realizadas entre eles. Os DSC apontam para relações que não contribuíram, pouco contribuíram ou muito contribuíram. É importante ressaltar que estas relações foram amplamente majoritárias, enquanto aquelas se constituíram em uma minoria. Quanto às relações que pouco contribuíram, também foram referidas minimamente. Ou seja, os DSC apontam para relações em que houve troca entre professores principiantes e os professores mais experientes, ficando explicitado que não só os professores experientes contribuíram com os principiantes como, no diálogo que se estabeleceu entre eles para viabilizar as trocas, os experientes também se beneficiaram, ocorrendo reciprocidade nas interações.

As interações e as trocas entre professores, como já dissemos, são fundamentais nos espaços escolares: desafios, alegrias, angústias, desejos, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações, tudo passa a ser discutido por eles. As habilidades de relacionamento pessoal e social são, de acordo com Placco (2002, p 11),

Aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura – constroem-se assim processos identitários.

Por isso, entendemos que as respostas formuladas nos DSC demonstram que a grande maioria deles não só faz trocas, como as percebem como necessárias para seu desenvolvimento profissional.

As próximas três questões de pesquisa são respondidas a partir das informações coletadas com os CP⁸ e com os PP.

04. Que procedimentos as Escolas de Educação Básica costumam utilizar para orientar e acompanhar o trabalho cotidiano dos professores que ingressam na carreira docente?

Percebemos, ao analisar as informações, que as convergências e as divergências marcam os depoimentos dos CP* e dos PP. Ao tratar dos procedimentos que as EEB costumam utilizar para orientar e acompanhar o trabalho cotidiano dos professores que ingressam na carreira docente, a convergência se destacou: as EEB não propõem um planejamento sistemático da escola, nem uma ação específica voltada aos professores que estão no início de carreira. Estes professores, ao chegarem à escola, são, geralmente bem acolhidos pela equipe de gestão e recebem orientações gerais, que, na maioria das vezes, são verbais, e versam sobre o funcionamento da organização escolar. Após, são apresentados aos seus pares.

Entre os aspectos nos quais os professores principiantes são orientados, destacaram-se aqueles relacionados às ações mais cotidianas da escola, tais como o perfil da instituição, as características do alunado, o funcionamento dos setores (secretaria, biblioteca, laboratórios), os horários, isto é, sobre a organização física da escola e de sua rotina, informações estas que irão repercutir no fazer prático do professor.

Outro procedimento fundamental, destacado nos DSC, refere-se à organização de encontros entre os professores principiantes e os mais experientes. Praticamente, não há encontros específicos entre os professores principiantes e os mais experientes. Os encontros ocorrem entre todos os professores, e, geralmente,

⁸ Uma das CP foi categórica ao afirmar que a EEB não dá nenhuma orientação. Em nosso entender, mesmo que a resposta tenha sido dada por apenas um sujeito de pesquisa, ela se torna relevante, já que o professor que chega para exercer o exercício da profissão, muitas vezes, com pouco conhecimento da realidade escolar, certamente, irá sentir-se deslocado neste novo contexto do qual fará parte e onde irá exercer suas atividades profissionais.

destinam-se aos aspectos mais administrativos da escola. Quando os encontros se relacionam às questões mais pedagógicas, são motivados pela premência, como o de discutir situações de indisciplina, ou normas de convivência, que ocorrem nas reuniões pedagógicas. Ou seja, as EEB, ao se limitarem aos aspectos mais burocráticos da profissão, não estão proporcionando espaços suficientes que permitam formar um professor mais reflexivo ou que melhor responda aos anseios de seu contexto escolar, visto que as oportunidades para troca de experiências ou planejamento de ações conjuntas e, até mesmo, desenvolvimento de projetos, não são estimulados. Também isso nos parece mostrar uma forte tendência para que o professor reforce, em alguns casos, sua prática mais conteudista, o que evidencia uma das tipologias dos saberes apresentados por Shulman (1987) o do - **conhecimento pedagógico do conteúdo** – que é um conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar, o qual não prescinde de outros tipos de conhecimentos adquiridos pelo professor via cursos, programas; trata-se de um novo tipo de conhecimento, no qual o professor pode ser considerado um protagonista.

Observamos que a EEB vê o professor quase que, exclusivamente, como um prático, não demonstrando preocupação com sua formação teórica, e, por isso, não distingue os professores principiantes dos outros professores, nem sente necessidade de organizar atividades específicas aos professores principiantes.

É importante registrar que, em um dos DSC, sugere-se que as escolas tenham uma pessoa encarregada para orientar, auxiliar e acompanhar as atividades dos professores principiantes, revelando que é necessário um acompanhamento desses professores principiantes, com a qual concordamos.

05. Como as Escolas de Educação Básica costumam se organizar para promover a socialização dos professores principiantes?

Da mesma maneira que as EEB não se organizam de forma sistemática para receber os professores principiantes, elas também não planejam atividades específicas de **socialização** para estes professores. As poucas atividades de socialização promovidas pelas EEB restringem-se às interações, entendidas como *naturais ou espontâneas*, isto é, aquelas que acontecem nos intervalos, nos momentos de confraternização (comemorativos e recreativos), em que os

professores conversam. Esta situação nos leva a indagar: será que já faz parte de uma cultura escolar não promover esse tipo de atividade? Ou ainda as EEB não despertaram para ações com essa importância?

Vale lembrar que o que move os professores principiantes em direção aos CP são os desafios próprios de sua prática escolar. Portanto, é possível que o processo de socialização aconteça porque situações mais complexas obrigam-no a compartilhar suas angústias com o CP, principalmente para certificar-se de que suas ações foram as mais corretas diante de um desafio. Neste contexto, o próprio professor é quem dá início a sua socialização.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza o estudo de Jordell (1987) em relação aos níveis de influência da socialização dos professores principiantes. A partir dele, observamos que as situações descritas pelos sujeitos de pesquisa aproximam-se de um dos níveis defendido pelo autor que é o **nível da classe** – caracterizado por elementos estruturais próprios ao ensino – multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, publicidade e história.

Entendemos que a socialização dos professores e o processo de aprendizagem para a docência, em geral, acontecem simultaneamente, especialmente quando os professores se deparam com situações não previstas e pedem ajuda de alguma forma. Após esse momento, é provável que ocorram mudança neles, pois vivenciaram um novo desafio. Hernández (1998, p. 01), em uma de suas reflexões, aponta algumas características que podem evidenciar como se aprende a ser professor, entre as quais inferimos que uma delas contempla o que é experienciado pelos professores principiantes.

O professorado situa-se diante da informação e das novas situações, de maneira fragmentária, na qual as partes se confundem com o todo, o exercício com o problema, a lição com o conteúdo relevante. É difícil situar as novas situações em termos de sistema e de globalidade, e tende-se a reduzi-las a aspectos casuísticos.

Entendemos que a socialização, assim descrita, apresenta um aspecto negativo: as EEB não propõem ações que deveriam realizar. Por outro lado, quando o professor dá início ao seu próprio processo de socialização, adquire a segurança e a confiança necessárias para o exercício de sua profissão, o que pode refletir, inclusive, no processo de construção de saberes.

Percebemos que, embora as EEB não proponham ações específicas para os professores principiantes, em relação à socialização, elas acontecem, porém entendemos que seria ideal que houvesse ações previstas com esse fim; mesmo assim, como observamos, os saberes se manifestam nos espaços escolares. Como aborda Tardif (2002), é possível perceber o enaltecimento da valorização plural e heterogênea do saber docente, interligado aos saberes que caracterizam experiências vivenciadas.

Nesse momento da pesquisa, as contribuições do estudo de Hubermann (1989) nos permitem estabelecer uma relação entre o processo de socialização e as fases pelas quais o professor passa até a sua estabilização. Nos primeiros anos de exercício do magistério, a insegurança em algumas situações representa um fator de normalidade, pois ocorre a tomada inicial com as situações de sala de aula e a entrada em um grupo de pessoas desconhecidas. No entanto, e à medida que o professor se socializa, no sentido de se sentir como pertencendo a um grupo, ocorre também sua estabilização, embora, conforme Huberman (1989), esses acontecimentos não são linearmente definidos, ou seja, nada impede que as crises próprias de qualquer momento da carreira desestabilizem eventualmente o professor.

Da mesma maneira que reconhecemos uma relação entre a socialização e as etapas que permeiam o ciclo de vidas dos professores, percebemos também que há uma relação evidente entre socialização, aprendizagem e com o desenvolvimento profissional.

06. Que movimentos são realizados pelos professores principiantes, capazes de indicar assunção da profissão docente e/ou a permanência nela?

Em relação aos momentos de assunção e permanência da profissão, os CP e PP concordam em parte, mas também apontam alguns fatores divergentes para a permanência. Para os CP, a permanência da profissão se dá por meio do critério da estabilidade, que os concursos públicos garantem aos seus funcionários. Um outro fator evidenciado para a permanência na profissão é a garantia de um plano mínimo de saúde, que é avaliado como melhor do que o de outras profissões. Outros critérios apontados para a permanência, mesmo que em pequena escala, foram: o

salário, a autonomia, o gosto pela profissão e a ausência de outra oportunidade profissional.

Ademais, chamou-nos atenção a presença do fator autonomia, referida por uma CP. Entretanto, a CP não caracterizou nem definiu o sentido dessa palavra. Seria esta autonomia considerada como valor humano, como autonomia em si? Ou tem a ver com a autonomia profissional? Contreras (2002) afirma que o entendimento da autonomia é importante para compreender como se dá o desenvolvimento das qualidades essenciais à prática educativa. A referência à autonomia, mesmo sem a devida caracterização, parece-nos positiva. Já a ausência de outra oportunidade profissional nos leva a concluir que a escolha da profissão se dá por falta de outras opções, e seu exercício cria uma espécie de dependência, da qual o professor não se atreve a romper.

Assim como o fator *autonomia* contrapõe-se ao da *ausência de outra oportunidade profissional*, percebemos que os fatores *gosto pela profissão* e *salário* parecem opor-se. Sabemos que, no Brasil, especialmente no RS, as últimas décadas foram marcadas pela desvalorização dos professores em relação à remuneração, mas, mesmo assim, o salário ainda é apontado por uma das CP como fator de permanência. Nesse contexto, é extremamente positivo ver que, nem neste contexto de desvalorização do professor da escola pública, deixou-se de se fazer referência a uma parcela significativa de professores que estão na profissão porque gostam, isto é, se identificam com ela, especialmente, com suas funções sociais e de formação do cidadão.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que essas temáticas abordadas façam parte do desenvolvimento profissional dos professores, o qual entendemos como *continuum* (DIAS-DA-SILVA, 1998), que inicia na graduação e que se estende ao longo do exercício profissional. Este resulta de ações que realizamos tanto nos espaços escolares, como fora deles, e é por meio dessas interações sociais que nos desenvolvemos tanto pessoal quanto profissionalmente, ou seja, não temos como separar o pessoal do profissional.

Nos DSC ficou bastante evidente as situações em que a assunção da profissão ocorreu no momento em que se realizava o ECPP. É consensual, na literatura, a importância do ECPP, mas, para esses professores, foi determinante em sua opção profissional. A escolha deles não levou em conta aspectos como a estabilidade, uma vez que, para ingressar na profissão, é preciso passar por um

concurso público, ser nomeado e ser aprovado no estágio probatório. Ou seja, há um percurso que normalmente distancia o ECPP da estabilidade na profissão.

A assunção da profissão docente dos sujeitos de pesquisa costuma ocorrer precocemente para a maioria deles, pois os mesmos relatam que se viram professores antes mesmo de terminar a fase inicial de formação. A consolidação da permanência da profissão ocorreu em momentos distintos, como, por exemplo: na realização do ECPP; no exercício de ações de voluntariado mesmo antes de concluir uma graduação e na fase em que ainda eram estudantes e cursavam o Normal.

Entendemos que o EP foi o momento em que os PP realizaram, na prática, a relação entre os conhecimentos de conteúdo específico da área e os conhecimentos didáticos próprios da atuação profissional, embora este momento não tenha sido identificado pelos CP, acontecendo aí uma divergência. Mesmo que estes professores tenham afirmado categoricamente que se assumiram durante o ECPP, não descartamos a possibilidade de terem entendido o significado da palavra “assunção” como sinônimo de “identificação”. Mas ressaltamos que estes sujeitos não apontam outro momento como de assunção da profissão.

Concluimos que, ao responderem sobre questões que permeiam os seus universos, especialmente relacionados à interação entre Coordenadores e Professores, os sujeitos da pesquisa mostram-se bem harmonizados, e só divergem quando são instados a opinar sobre os fatores que acreditam ser determinantes para a permanência na profissão. Especificamente nessa situação, o que chama atenção na única divergência que constatamos é de como ocorreu o processo de olhar externo dos professores por seus coordenadores. Quando estes olham para seus professores, indicam quase que unanimemente a estabilidade e a existência de um bom plano de saúde como principais fatores de permanência na profissão, enquanto que, para os professores, no processo em que se olham ou se refletem, em nenhum momento estes fatores foram mencionados como principais. Há um respeito e uma admiração mútua entre os CP e os PP, tanto que, no caso dos coordenadores, estes parecem até mais preocupados com a saúde de seus professores do que eles mesmos. Nesse contexto, em que coordenadores e professores convivem, especificamente em relação à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional, ambos valorizam principalmente os chamados “saberes da experiência”, que são adquiridos “*na e pela prática docente e ao longo de seu percurso de socialização profissional e pré-profissional*”. Borges (2004, p.114),

Respondendo ao problema de pesquisa

Que aspectos são característicos do processo de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira que atuam em Escolas de Educação Básica da rede Pública Estadual de Ensino da abrangência 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria /RS?

O desenvolvimento profissional de professor principiante, assim como a escolha profissional e a assunção dos professores, devem ser entendidas em um contexto permeado de variáveis que as caracterizam, os quais incluem o prestígio (ou desprestígio) social da profissão, a trajetória pessoal de cada indivíduo em sua vida escolar (desde a educação básica até o ingresso em um curso de Licenciatura) e as relações que se estabelecem entre professores e professores, professores e alunos. O reconhecimento ou identificação destas características nos permitem entender como ocorre o processo de assunção na profissão docente por parte dos professores principiantes no exercício da profissão e estabelecer os aspectos que caracterizam seu desenvolvimento profissional, já que não temos como dissociar o desenvolvimento profissional do assumir-se na profissão, pois, no nosso entender, há uma complementaridade entre eles: na medida em que nos assumimos, nos desenvolvemos.

Notamos que são frequentes, nos DSC encontrados na pesquisa, afirmações tais como “*acho que já nasci professora*”, “*sempre me vi como professora*”, indicando que esta vontade é anterior à tomada de consciência do que é ser professor. Parece que o desejo de ensinar, entendido como uma oportunidade de transmitir conhecimentos, mesmo que corresponda a uma visão tradicional e estereotipada da profissão, tem tamanha expressão que se traduz em um gosto ou desejo de ser professor. Ao iniciar sua caminhada como estudante, o convívio com professores que se tornarão exemplos vai reforçando este gosto, o qual levou um conjunto expressivo de professores ao magistério a reconhecer, até mesmo antes de concluir a Licenciatura, o ECPP como um dos momentos em que se assumem como professor.

Além do gosto pela profissão, outros aspectos dissociados do gosto e que melhor caracterizam a profissionalidade, como a busca pela estabilidade, se destacam no discurso dos professores principiantes. Para Chakur (2001, p.29-30),

os aspectos da profissionalidade docente permitem identificar os seguintes traços ou características dos professores: *competência em habilidades técnico-pedagógicas; competência em habilidade psicopedagógicas; responsabilidade social; comprometimento político; engajamento na rotina institucional; investimento na própria formação*. Para a autora, esse rol de competências não delimita os vários papéis que cabe ao professor realizar, como também não significa que cada professor cumpra de fato cada um desses papéis. Por isso, entre as características apresentadas por Chakur (2001), as que mais se aproximam explicitamente de nossos sujeitos são a *competência em habilidades técnico-pedagógicas, a competência em habilidade psicopedagógica, o engajamento na rotina institucional e o investimento na própria formação*.

Entendemos que as competências apontadas por Chakur (2001) ajudam a explicar as características não só da profissionalidade, como também do desenvolvimento profissional. Quanto a este, acreditamos que o mesmo deva vir acompanhado de melhorias das condições de trabalho, na medida em que estas podem condicioná-lo ou potencializá-lo. Por isso, é necessário ter em mente que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser visto como um processo alimentado não só pelo que a formação inicial e contínua oferecem, como também pelos instantes de interação que ocorrem entre os pares e pelas reflexões pessoais, bem como pelas ligações que podem se estabelecer entre teoria e prática e pela aprendizagem realizada em contextos formais e informais.

As características apresentadas pela autora também permitem identificar os principais aspectos do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa, principalmente porque os mesmos denotaram preocupação em desenvolver as competências *técnico-pedagógicas* e com o *“investimento na própria formação”*. Por isso, podemos apontar os seguintes aspectos que mais caracterizam o desenvolvimento profissional dos professores principiantes foram:

- o entendimento de que aprendizagem para o exercício da docência é contínuo;
- as interações pessoais e profissionais, onde acontecem as trocas de experiências;
- as contribuições do saber da experiência dos colegas mais experientes;
- as orientações dos CP, tanto em situações imprevistas que permeiam o cotidiano escolar, quanto naquelas que acontecem nas reuniões pedagógicas;

➤ as atividades extra-classe, que são desenvolvidas, por meio da integração entre os professores, alunos e comunidade, como, por exemplo, na apresentação de trabalhos realizados;

➤ a participação em atividades de formação continuada, tanto as que acontecem nos espaços escolares em que atuam, quanto em outros espaços.

Para tanto, entendemos que essas características, vivenciadas pelos professores principiantes, fazem parte do processo de assumir-se na profissão, que, em nosso entender, não estão dissociadas nem da formação inicial, nem do desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a formação de professores faz com que pensemos nos desafios e dilemas compatíveis com as contingências pelas quais passa a educação em nossos dias. Há uma pluralidade de temas e uma diversidade de questões as quais se oferecem para o pesquisador, destacando-se os temas do desenvolvimento profissional e da assunção da profissão, que, por sua vez, relacionam-se diretamente com outros assuntos também relevantes, como o da aprendizagem e o da socialização, por exemplo.

O desenvolvimento profissional de professores em início de carreira constituiu-se em nosso principal desafio. Nesse contexto, preocupamo-nos em refletir sobre os momentos em que ocorre a assunção da profissão. Para isso, no decorrer de nosso estudo, tivemos de contextualizá-los em um processo mais amplo, o da formação docente, evitando analisá-lo de forma simplista, procurando fazer com que nossas análises não fossem reducionistas, isto é, buscamos compreender os discursos particulares de nossos sujeitos. Para isso, respeitamos os contextos desses indivíduos e observamos neles o que poderiam contribuir, de modo geral, sobre o assunto investigado. Entendemos, então, que a leitura realizada sobre os temas, especialmente, sobre o desenvolvimento profissional de professores principiantes, não tem a pretensão de esgotar seu entendimento, mas, sim, a de contribuir para que se possa intuir o que ocorre em um espaço escolar específico, ou seja, num micro-contexto, e o que este espaço pode colaborar para refletir sobre um universo maior, o da educação.

Inúmeros foram os elementos elencados pelos sujeitos de nossa pesquisa, mostrando a existência de várias lacunas no processo de formação dos professores e, por extensão, de seu desenvolvimento. Nesse sentido, nossas primeiras reflexões se dirigem aos desafios diretamente relacionados ao espaço escolar e à socialização profissional, seguidas da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente.

Como sabemos, a escola se constitui em um espaço privilegiado de socialização, onde os professores começam a estabelecer suas interações, tanto com seus pares, quanto com seus alunos, promovendo modificações em cada um

dos sujeitos. Percebemos ainda que o processo de socialização se realiza pela influência que ocorre na face a face com outras pessoas. É por meio do “cara a cara” que os sujeitos aprendem a se relacionar com sistemas amplos e valores os quais vão muito além do imediato. Por isso, além de permitir que se estabeleçam ligações entre os sujeitos (pessoas) – mais imediatos -, a socialização torna-os capazes de estabelecer relações mais amplas.

Quanto às relações estabelecidas, pelos principais sujeitos do estudo, observamos que o subgrupo de professores situados entre os 04 e 05 anos de atuação no magistério entenderam que as relações pessoais se consolidam antes das profissionais, em suas interações, enquanto que, para o subgrupo de professores que estava com 06 anos, são as relações profissionais as quais ganharam prioridade. Já o grupo da fase de “diversificação” (com 07 anos) percebe que pode estabelecer relações equilibradas, tanto pessoais quanto profissionais, com seus pares. Como já afirmamos por ocasião das análises dos DSC, podemos constatar que estas relações acontecem no espaço escolar, onde também se destacam as trocas que ocorrem entre profissionais mais experientes e principiantes. Inferimos, da mesma forma, que as relações se tornam mais completas e maduras à medida que o professor se identifica, por um sentimento de pertença, com o grupo em que atua, conforme Huberman (1995). O autor denomina este momento da carreira como de “estabilização”, indicando que o mesmo ocorre entre 4 e 6 anos de exercício da profissão e favorece sentimentos que são de independência e de pertença a um corpo profissional.

Em relação à aprendizagem, foi possível observar que os professores assumem opiniões bem diversificadas, quando tratam do aprender em relação à sua formação pré-profissional e opiniões mais próximas em relação à formação profissional. Quanto às experiências pré-profissionais, alguns chegam a exagerar, quando afirmam que não aprenderam nada em seus cursos de graduação, enquanto outros, mesmo reconhecendo uma defasagem entre a formação inicial e os saberes que julgam necessários à prática profissional, reconheciam, tanto nos Cursos Normais quanto nas Licenciaturas, espaços privilegiados de suas formações onde ocorreu, de fato, a aprendizagem. Entretanto, é no exercício do magistério, isto é, durante a formação profissional, que os professores principiantes afirmaram que mais aprendem como podemos verificar no seguinte DSC: *“Aprendi na prática enfrentando as situações do cotidiano escolar”*. A partir desse relato, é relevante

pontuar que muitos sujeitos compreendem a aprendizagem para a docência como um processo contínuo, demonstrando a consciência de que o professor é também aquele que aprende, principalmente, com seus colegas e com seus alunos, como notamos no seguinte DSC: *“Para mim, a aprendizagem é contínua. Tenho muita coisa para ver e para aprender”*.

É interessante observar que os Cursos Normais recebem dos professores investigados uma avaliação mais positiva do que as licenciaturas, especialmente, quando o professor cursou, após o Magistério, uma graduação. Esses sujeitos formulam um discurso que invariavelmente opõe os cursos Normais às Licenciaturas, identificando estas como “mais teóricas” e aqueles como “mais práticos”, sendo que nenhum sujeito assumiu esses cursos como de aprendizagens que se somam. Notamos ainda que essa visão sobre a formação pré-profissional de nossos sujeitos é determinada pelas necessidades as quais os mesmos assumem agora, enquanto profissionais. Nesse caso, estão marcadas pelas exigências da prática. Portanto, quando os DSC dicotomizam a relação que fazem entre os Cursos Normais e as Licenciaturas mostram que estão muito influenciados pela prática, preocupados quase que exclusivamente com ela, reforçando a ideia de que o professor é essencialmente um “prático”. Considerando os modelos de profissionalismo, definidos por Altet (2001), esse professor pode ser entendido como um técnico ou como um tecnólogo, em que a teoria só é aplicada se racionaliza a prática, havendo preocupação dominante com o desenvolvimento de competências técnicas. Nesse sentido, essa visão pode tornar-se negativa, uma vez que o afasta da concepção de professor reflexivo, pois ele não percebe que nem toda teoria deve se traduzir instantaneamente em ações práticas, mas que toda teoria é fundamental para que pense sua prática e analise-a, antes de transformá-la em uma ação.

Compartilhamos com o pensamento de Altet (2001) quando ele afirma que o professor reflexivo substitui a dialética entre teoria e prática por um ir e vir entre prática – teoria - prática. Sob a nossa ótica, o professor reflexivo se caracteriza não só pela capacidade de analisar suas práticas, mas também de inventar novas estratégias de aprendizagens e permitir que seus alunos resolvam problemas. Observamos, ainda, que a escola adequada ao contexto deste século precisa desse profissional reflexivo.

Assim como o grupo de professores descrito anteriormente foi revelando suas opiniões a respeito de suas formações pré-profissionais e profissionais, cada

professor, enquanto sujeito de pesquisa, foi desvelando as relações que estabeleceu em seu percurso e, no processo que o leva a ser professor, permitiu-nos perceber sua formação como continua e ampla, a qual se insere como elemento de seu desenvolvimento profissional.

Quanto ao desenvolvimento profissional dos professores principiantes, segundo os DSC formulados em nosso estudo, percebemos que ocorre em diferentes situações, destacando-se as reuniões pedagógicas. Além delas, foram citadas outras atividades em que interagem professores e professores, alunos e professores, como a elaboração de projetos ou as atividades por área. A formação continuada que as EEB proporcionam, bem como aquelas que os professores buscam fora dos espaços escolares, também foram evidenciadas como muito importantes. Este conjunto de ações nos permitiu compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores principiantes, uma vez que apontam para os momentos mais significativos de sua formação: a organização de projetos, as leituras, as reflexões, a troca de experiências são algumas das formas pelas quais toma corpo o desenvolvimento profissional, partindo sempre dos aspectos que o professor já possui como a vontade de executar trabalhos por área ou em conjunto com seus pares, para os aspectos que irá desenvolver ou explorar ao longo da carreira. Nesse sentido, destacamos que os DSC da pesquisa apontam para as lacunas que existem na formação de professores, pois, por mais que as reuniões possibilitem as interações mais urgentes, é preciso ampliar os momentos em que eles possam problematizar, refletir, planejar suas ações, em busca de uma escola almejada por todos, voltada para seu contexto e em consonância com os interesses do grupo ou comunidade, entendida como o conjunto de todos que a integram, principalmente professores e alunos.

O processo de desenvolvimento profissional é dinâmico. Muitas vezes, é marcado por idas e vindas, por revezes, continuidades e descontinuidades, especialmente no período que Huberman (1995) identifica como de início da profissão. Entretanto, os sujeitos de nossa pesquisa revelaram que a assunção pode ocorrer até mesmo no momento pré-profissional, pois indicaram os Estágios como espaços privilegiados desse evento, permitindo-nos entender que a dinâmica que envolve a assunção e a permanência, assim como, o que ocorre com o desenvolvimento, não é linear. Além de fatores mais intimamente relacionados à profissão, há também os fatores pessoais, os quais são inclusive anteriores aos pré-

profissionais, como a identificação com atividades exercidas por familiares. Fatores subjetivos, como o gostar da profissão, revelam-se antes mesmo do exercício prático de “dar aulas”, mostrando o quanto são amplos tanto os motivos para ser professor quanto os fatores para assumir-se como tal, conforme percebemos no seguinte DSC: “*eu sempre me enxerguei professora*”.

Assim, constatamos que, para a maioria dos DSC, o gosto pela profissão, o se ver como professor, antes mesmo de sê-lo e as primeiras experiências proporcionadas pelos estágios preponderam sobre outros fatores, apontados pela minoria dos sujeitos da nossa pesquisa tais como a estabilidade e o profissionalismo.

Finalmente, ratificamos que a EEB deve assumir a função de organizar ações que promovam o desenvolvimento profissional, propondo um programa de acompanhamento e orientação aos professores principiantes com o objetivo de proporcionar a sua integração à cultura da comunidade escolar. Nesse programa, no nosso entender, poderiam ser contempladas as seguintes ações:

- promover reuniões entre os professores mais experientes e os professores principiantes para que cada um possa falar de suas expectativas em relação à sua prática docente;
- formar pares para implementar esse trabalho inicial, ou seja, agrupar um professor mais experiente com um professor principiante, de preferência da mesma área de atuação;
- proporcionar reuniões entre todos, de forma que os professores possam compartilhar suas experiências no decorrer de todo o ano;

Compreendemos também que, primeiramente, é necessário garantir que as ações, mesmo que singelas, de fato aconteçam. Assim sugerimos que:

- o professor mais experiente acompanhe o professor principiante, pelo menos por um ano e que eles possam assumir a mesma série, preferencialmente;
- se destine uma carga horária mínima entre a exercida pelo professor mais experiente para ajudar o professor principiante, organizando reuniões entre eles, para planejamento, trocas e orientações;
- a EEB organizasse ações específicas de socialização para os professores principiantes, priorizando, por exemplo, informações sobre as condições de trabalho, as normas da escola entre outras;

- haja uma certificação para o professor orientador.

Para isso, precisaríamos discutir critérios que definissem quais professores seriam escolhidos para a tarefa de orientação. Pensamos que, num primeiro momento, se privilegiaria os professores que desejassem realizar espontaneamente esta tarefa. Para a implementação dessa sugestão, certamente, seria necessário que houvesse um encaminhamento mais formal da mesma aos órgãos competentes, especialmente, para o Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação/RS e, posteriormente, ao Conselho Estadual de Educação/RS.

O que ficou para mim deste estudo

Um dos momentos mais significativos deste trabalho foi o da escuta dos professores, pois, como explica Dowbor (2007, p. 16-17), este aprendizado relaciona-se com o aprendizado da fala

Quando o corpo está aprendendo a escutar, ao mesmo tempo está aprendendo a estrutura da oralidade da língua pelo discurso do outro. Dessa forma, vai construindo sua intimidade com a oralidade. É essa intimidade que possibilita a busca de uma oralidade própria, de uma forma de falar única por anunciar/denunciar o sentir, o perceber como cada um está no mundo e se sabe nele.

É com este contexto que me identificava: no momento em que ouvia os meus pares realizarem seus relatos, entendia que o aprender a escutar é um processo que vai além da escuta. Aprendemos a estrutura da oralidade em interação com o discurso do outro, por isso, penso que, enquanto verbalizamos nossas ideias, o nosso corpo também fala, por meio de expressões não verbais, e é esse conjunto de “falas” que torna singular, para cada um de nós, os atos da escuta e da fala. Ao mesmo tempo, percebi o quanto os 23 professores deste estudo apresentavam motivações diferentes diante da escolha profissional, porém tinham em comum a certeza de querer ser ou de ser professor. Mesmo quando alguns se sentem desmotivados pela desvalorização da profissão, vi que a sua vontade é maior e tudo supera.

No momento da realização das entrevistas, também senti, no olhar dos colegas, o prazer que carregam por serem professores, o qual se confirmava quando eles mencionavam o “gosto” como um dos principais motivos de

permanência na profissão. Certamente, são sinceros, pois, apesar de todas as mazelas vivenciadas por todos nós, não mudamos de profissão. Quando eles verbalizaram que não saberiam desempenhar outra função, fiquei me perguntando se saberia trabalhar em outro espaço sem estar envolvida com meus colegas e alunos e não consegui me enxergar em outra área de atuação.

Outro momento especial do trabalho ocorreu quando iniciávamos as entrevistas. Já no princípio da conversa, quando explicava o objetivo do estudo e sua relevância e apresentava o roteiro da entrevista ao professor, percebi que, quando ele realizava uma primeira leitura, “passando os olhos” sobre os questionamentos, sua fisionomia mudava. Era como se ele percebesse o quanto estava sendo valorizado naquele momento, tanto que, em muitos casos, verbalizava com enunciados do tipo “*ah serei importante!?*”. Neste instante, o professor sentia-se prestigiado, uma vez que teve a oportunidade para falar de si, ser ouvido e valorizado. Disso inferi o quanto nós, como pessoas, temos necessidade de sermos ouvidos, e o quanto, para o professor, isso é importante.

Durante este trabalho tive a oportunidade de me identificar todo instante, pois, ao refletir sobre como se dá o processo de aprender a ser professor, constatei que quase diariamente construímos o desenvolvimento profissional. É um processo constante de ir e vir, no qual convivemos mais com a incerteza do que com a certeza, pois não sabemos o que cada dia nos espera ao entramos na sala de aula. Sabemos que esse não é um desafio só do professor, pois os desafios fazem parte de todas as profissões, mas, para nós, a imprevisibilidade das ações do outro é uma constante.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o quanto o saber da experiência é importante para todos e o quanto aprendemos com as interações. Penso que, quando temos essas possibilidades de realizar trocas, aprimoramos nossa socialização, favorecemos nossa aprendizagem e tornamos mais significativo nosso desenvolvimento profissional.

Com este trabalho, notei o quanto os colegas foram compreensivos, sensíveis e disponíveis a fim de contribuir por meio de suas experiências para a realização deste estudo. Para isso, colaboraram de forma satisfatória não só as leituras como as trocas que fiz com os colegas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Sandra. **A Organização e o Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da UFSM: Envolvimentos de Estagiários e Orientadores**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 252p. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 1998. ISBN 85-221-0133-7.

ALTET, Marguerite. As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: **Formando professores profissional: Quais competências**. Org. Paquay, Léopold. Perrenoud, Philippe. Altet, Marguerite. Charlier, Evelyne. Tradução. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. ISBN 85-7307-774-3.

_____. **As pedagogias da aprendizagem**. Tradução. Nuno Romano. Coleção. Horizontes Pedagógicos, sob a direção de Antônio Oliveira. Instituto PIAGET, 1997. ISBN 972-771-245-2.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004. ISSN 1517-9702.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/POR: Edições 70. 1997. ISBN 972-44-0898-1.

BASEI, Andréia Paula. **Aprendizagem docente no contexto acadêmico: a formação inicial e suas contribuições para a iniciação profissional dos professores de Educação Física**. Revista Digital Lecturas, Educación Física y Deportes. [On line]. Buenos Aires – Ano 13 – Setembro, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/aprendizagem-docente-no-contexto-academicodos-professores-de-educacao-fisica.htm>.. ISSN 1514-3465. Acessado em: 12 junho 2009.

BERGER, L. Peter; BERGER, Brigitte. O que é uma Instituição Social. In: FORACCHI, M. Marialice; MARTINS, de S. José. **Sociologia e Sociedade (Leituras de introdução à Sociologia)**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. ISBN 978-85-216-0599-7.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara SP/BR, JM editora, 2004. CDD-371.12.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: 17 Abr. 2007.

CANÁRIO, Rui. A Prática Profissional na Formação de Professores. In CAMPOS, Bartolo Paiva (Ed.), **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora. ISBN 9789720342515. 2001.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/BR: EdUFSCar. p.139-152. 2003. ISBN 85-85173-17-3.

CASTRO, M. O aprendizado da docência: processos de observação, investigação e formação na licenciatura. In: ALVES, C. P. e SASS, O.(Org) **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004. ISBN 8573963646.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professores**. Porto. 1995. ISBN 9720314033.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: Contribuições de uma leitura piagetiana**. 1. ed. Araraquara/BR: JM Editora. 2001. ISBN 85-8635-9-X.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo/BRA: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. ISBN 978-85-363-0892-0.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas, SP/BR: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2004. ISBN 85-7591-040-X.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente.** Cadernos CEDES. [On line] vol. 19, nº 44. 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. ISSN 0101-3262. Acessado em 03 junho de 2009.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo.** Org. Carvalho, Sônia Lúcia de; Luppi, Deise Aparecida. São Paulo/BR: Cortez, 2007. ISBN 978-85-249-1293-1.

ENS, Romilda Teodoro. **Significado a pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia.** 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

ENS, Romilda Teodoro. **Representações sociais de alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente: um estudo comparativo no contexto das políticas educacionais do Brasil.** 2008. <http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdef/230-892.pdf>. Acessado em 10 de janeiro de 2010.

FERNANDES, Fabiana P. F. **Formas de Orientação de Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura em Letras.** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan) 264 p. 2008.

FORSTER, Mari, M. dos Santos; ANTICH, Andréia Veridiana. **Desenvolvimento profissional docente na perspectiva do professor.** www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT08-5378-int.pdf. Acessado em 26 de outubro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** SP/BR: Paz e Terra, 1996. ISBN 85-219-0243-3

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** *Educ. Soc.*, Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. 2002. ISSN 0101-7330.

FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro. 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. (1995) In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. ISBN 972-20-1008-5.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto. 1999. ISBN 972-0-34152-1.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Nº 8 - jan/abr 09. 2009. ISSN 1646-4990.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ. (Coleção "Fronteiras da Educação"). 1998. ISBN 85-7429-003-3.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 1999. ISBN 85-224-2270-2.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. **Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador**. Revista E-Curriculum. São Paulo, v.2. n. 3, dez. 2006. ISSN 1809-3876.

GONÇALVES, José Alberto, M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto Editora, LDA. 1995. ISBN 972-0-34104-1.

HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul., fev/abr 1998. disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=249>. Acessado em: 29 junho de 2009.

HUBERMAN, A. M. O ciclo de ida profissional dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio: **Vida de professores**. 2. ed. Porto/PT: Porto. (Coleção Ciências da Educação). 1995. ISBN 972-0-34104-1.

HUBERMAN, Michael. La vie des enseignants. **Evolution et Bilan d'une profession**. Delachaux & Niestlé S.A., Neuchâtel (Switzerland). Paris, 1989. ISBN 2-603-00690-8.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo/BRA: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v.77). 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

KUENZER, A. Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: **Educação e Sociedade**. n° 68, dezembro/1999. p. 163-183. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009. ISSN 0101-7330. Acessado em: 17 abril de 2009.

LAMONATO, Maiza; PASSOS, Carmem Lucia Brancaglion. **Aprendizagem de professoras da educação infantil: a geometria a partir da exploração-investigação matemática**. <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT19-4047-int.pdf>. Acessado em 26 de outubro de 2009.

LEFÈVRE, F. e LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e Discursos uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro Editora, (série pesquisa). 2005. ISBN 85-98843-14-8.

LEFÈVRE, F. e LEFÈVRE, A. M. **O Discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. Caxias do Sul, RS: EDUCS Coleção diálogo. 2003. ISBN 85-7061-246-X.

LICHTENECKER, Margarete S; TERRAZZAN, Eduardo A. ESTÁGIO CURRICULAR EM FOCO. In: **II Seminário Nacional V Seminário Regional de Formação de Professores: Alfabetização e Letramento: Possibilidades de Inclusão Social**. 07, 08, 09 e 10 de Mai. de 2007, UFSM, Santa Maria/BRA. 2007. CD ROM / ISBN 978-85-99971-02-4.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris, Pires Vargas. **Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente**. 2009. <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457-Int.pdf>. Acessado em 10 de janeiro de 2010.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas. 2003. ISBN 8522440158.

MARIANO, André L. Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: Lima, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília/ BRA: Líber Livro Editora. 2006. ISBN 85-988443-52-0.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua**. Tese (Doutorado – Tecnologia da Informação e Comunicação). Universidade do Minho, Portugal. 2006.

MESSINA, G.: **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão**. Adornos de Pesquisa. São Paulo/BRA, n.114, 2001, p.225-233. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010015742001000300010&lng=pt&nrm=isso>. ISSN 0100-1574. Acesso: 17 Jul.2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo/BRA: HUCITEC; Rio de Janeiro/BRA: ABRASCO. 1996. ISBN 85-271-0181-5.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: Reali, A. M. M. R.; Mizukami, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos. EDUFSCar. p.59-91. 1996. ISBN-10 8585173173.

_____. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul - 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. 2006. ISSN: 1809-3876. Acessado em: 03 junho de 2009.

_____. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Educação Revista do Centro de Educação**. Santa Maria/BRA, v.29, n.2, (p.33-49).

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa/PT: Horizontes Pedagógicos. 2001. ISBN972-771-777-2.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professores iniciantes. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.87, n.271, p.382-400, set/dez. Brasília/BR. 2006. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>>. ISSN 0034-7183. Acessado em: 16 dezembro de 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1997. ISBN 972-20-1008-5.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático.** *Ciência & Educação*, v.14, n.02, p.315-330, 2008. <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/viewartide.php?id=265>. Acessado em 10 fevereiro de 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras.** http://www.pucpr.br/eventos/educere_2008/anais/pdf/860637.pdf. Acessado em 10 outubro de 2009.

PEREIRA, W. Chan. **Educação de professores na era da globalização:** subsídios para uma proposta humanista. Rio de Janeiro: Nau. 2000. ISBN: 8585936401.

PEREZ, Geraldo. COSTA, Gilvan L. Machado. VIEL, Silvia Regina. **Desenvolvimento profissional e prática reflexiva. Boletim de Educação Matemática – BOLEMA.** Ano 1. Nº 01. Rio Claro São Paulo – SP. 2001. ISSN 0103-636X.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo/BRA: Cortez. (Coleção “Docência em formação”. Série Saberes Pedagógicos). 2004. ISBN 85-249-1070-4.

PLACO, Vera Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento de aluno e professor In: ALMEIDA, Ramalho de. Placo, Vera Maria Nigro de Souza (org). **As relações interpessoais na formação de Professores.** Edições Loyola, SP/BR. 2002. ISBN 85-15-02530-2

_____. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** Edições Loyola, SP/BR. 2006. ISBN: 85-15-03410-7

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do Prof. Mat**, 98, pp. 27-44. Lisboa: APM. 1998. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/curso_rio_claro.htm. Acessado em: 02 maio de 2009.

RANGEL, Mary (org). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** Campinas, SP/BR, 2. ed. 2001. ISBN 85-308-0617-4

RAYMOND, D. TARDIF. M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação. Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244. 2000. ISSN 0101-7330.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1999. ISBN 85-224-2111-0.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo/BR: Cortez. 2000. ISBN 98-249-0738-X.

SELLES, Sandra Escovedo. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto**. Ensaio – Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro. Volume 02 – Dezembro – 2002. ISSN 1983-2117.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, 57 (1), p. 1-22. 1987.

SILVA, Moacyr. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: **ALMEIDA, Ramalho de. Placo, Vera Maria Nigro de Souza (org)**. As relações interpessoais na formação de Professores. Edições Loyola, SP/BR. 2002. ISBN 85-15-02530-2. 2002.

SILVA, Wilson Rufino da. **A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores/as**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2005.

SILVEIRA, Maria F. Lopes da. 'O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagem': In: Lima, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília/ BRA: Líber Livro Editora. 2006. ISBN 85-988443-52-0.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa, técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed (Coleção "Métodos de Pesquisa). 2008. ISBN 978-85-363-1043-5.

SZYMANSKI, Heloisa. (org). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora (Série Pesquisa em Educação, 4). 2002. ISBN 85-85946-43-1.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002. ISBN 85-32626-68-8.

TERRAZZAN, Eduardo A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo/BR: Escrituras. p.145-192. 2007. ISBN 978-85-7531-277-3.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED. 2004. ISBN 9788536302140.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Ramalho de. PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (org). **As relações interpessoais na formação de Professores**. Edições Loyola, SP/BR. 2002. ISBN 85-15-02530-2.

BOLÍVAR, Antonio (org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília/BRA: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acessado em 06 de março de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília/BRA: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1, p.9. Disponível em: http://portal.mec.gov.Br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em 06 de março de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: 17 Abr. 2007.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre/BR: Artmed. (Coleção “Inovação Pedagógica”;1). 2002. ISBN 85-7307-895-2.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo/BRA. 2006. ISBN 85-7605-047-1.

CORSI, Adriana Maria. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT08/gt0866_int.rtf. Acessado em 26 de outubro de 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34807-4.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.): **Formações e Situações de Trabalho**. Trad. Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1997a, p.43-52. (Coleção Ciências da Educação, 25).

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**. N.9, p.51-75. 1998. < <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. ISBN 1413-2478. Acessado em 03 de abril de 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília/BRA: Liber Livro Editora. 2005. ISBN 859884311-3.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana M.; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SIMÓ, Nuria; SÁNCHEZ-CORTÉS; Emilia. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre/BR: Artes Médicas Sul. 2000. ISBN 85-7307-734-4.

IMBERNÓN, Francisco. **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Grão. 2002.

LANKSHEAR, Colin, KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 2008. ISBN 978-363-1328-3.

LIMA, Maria Socorro Lucena et al. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** 4. ed. Ver. E ampl. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha. (Coleção Magister). 2004. ISBN 85-7529-225-0.

MELO, Pedro Antônio de. LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. (2005) **A formação docente no Brasil.** Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, INPEAU/UFSC. Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf. Acessado em: 28 março de 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1997. ISBN 972-20-1008-5.

PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de professores: teoria e práxis.** Braga/PT: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho. 1995. ISBN 972-8098-06-5.

PALITOT, Mônica Dias. BRITO, Francisco de Assis Toscano de. **Formação docente: em busca de um educador de qualidade.** Revista Conceitos [On line], Julho de 2004 Julho de 2005. 2005. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art06.pdf>. Acessado em: 11 abril de 2009.

PONTE, João Pedro. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. In: Ponte, João Pedro da. et al. **Desenvolvimento profissional dos professores de matemática: que formação?** (pp.193-211). Lisboa: SEM_SPCE. 1996. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acessado em: 29 março de 2009.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica, a construção do conhecimento.** 7. ed. Rio de Janeiro/BR: Lamparina. 2007. ISBN 978-85-98271-48-4.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores.** - COTESC. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 - Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002, Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final. 2006.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Dilemas e Perspectivas para a Inovação educacional na educação básica e na formação de professores - DIPIED**. Santa Maria/BRA: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out. 2006 - Mar. 2009. 89p. (CNPq, Ed. Universal 02/2006, Proc. 486440/2006-0). Relatório Técnico Final. 2009. UFSM. Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT / universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Roteiro Entrevista aos Professores Principiantes

ROTEIRO PARA ENTREVISTA**QUESTÕES PARA ENTREVISTA****I – BLOCO – ESCOLHA PROFISSIONAL**

Qual foi o principal motivo que o(a) levou a ingressar no magistério?

Existe(m) outro(s) motivo(s)? Qual ou quais?

Como tu te sentes agora na profissão em que escolheste? Comente.

Os motivos que o(a) levaram ao ingresso no magistério são os mesmos que o(a) mantém na profissão? Houve mudanças nesse sentido. Comente .

II – ESPAÇO ESCOLAR

Como tu foste recebido(a) pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional?

Que relações pessoais e profissionais tu estabeleceste com teus colegas a partir daí?

De que forma os colegas mais experientes contribuíram para a construção de tuas práticas de sala de aula e para o conhecimento da estrutura da escola?

De que forma os colegas que iniciaram ao mesmo tempo em que tu contribuíram para a construção de tua prática de sala de aula?

Que limitações profissionais se impõem entre tu e teus colegas mediante o cotidiano escolar? Quais?

Como eram condições de trabalho que tu encontraste na escola em que iniciaste a carreira? No que elas diferem das condições de trabalho da escola em quem tu atua hoje?

Que atividades foram empregadas pela escola para acompanhá-lo(a) desde a fase inicial até o momento? O que tu percebeste?

Dessas atividades significativas/importantes quais refletiram na tua atuação profissional?

No conjunto dessas atividades que Escola desempenha, quais tu consideras importantes para a tua atividade profissional?

Que situações tu consideras que contribuíram para tua interação no ambiente escolar? Teve alguma que foi marcante para ti?

III – BLOCO - APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Como foste tua aprendizagem para docência, na formação inicial?

Como tu avalias a tua aprendizagem para o exercício da docência?

Na tua atividade diária tu trabalhas com outros colegas? De que forma? Ou prefere trabalhar sozinho?

V- BLOCO – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Além de suas atividades diárias, de que processos de Formação Continuada mais significativos de curta e/ou longa duração tu participas /participou?

Com que freqüência tu participas desses eventos?

O que tu levas em consideração para participar nesse processo?

Que contribuições mais significativas esses eventos (cursos, entre outros) trouxeram para teu desenvolvimento profissional?

Como tu avalias o vínculo/associação destes processos para o teu desenvolvimento profissional?

Tua escola oportuniza/oportunizou ações de desenvolvimento profissional para ti e teus colegas? Relate

V- BLOCO – ASSUMIR A PROFISSÃO

Como foi o momento que tu te viste assumindo a profissão docente?

Quais foram os motivos?

Que contribuições os colegas discutem contigo, visando assumir na profissão?

Que contribuições às relações sociais que tu tens fora do ambiente escolar ajudaram para assumir a profissão?

**APÊNDICE 02 – Questionário Aplicado aos Coordenadores
pedagógicos**

Prezado(a) Coordenador(a)

Estamos desenvolvendo um estudo que tem como foco os professores ingressantes na carreira do magistério da Educação Básica, ou seja, aqueles iniciantes na profissão docente. Esse estudo faz parte das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (DIPIED), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, e integra as ações de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), o qual é vinculado ao Núcleo de Educação em Ciências e no Programa de Pós-Graduação, ambos sediados no Centro de Educação (CE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O objetivo desse estudo é compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Básica, nas fases iniciais da carreira docente. Essa compreensão envolve o conhecimento de condicionantes de alguns aspectos tais como: estabilização na profissão, a formação da identidade profissional, a qualificação profissional e o comprometimento com a qualidade da Escola de Educação Básica.

Por isso, gostaríamos de contar com sua colaboração a partir de sua experiência profissional como Coordenador(a) Pedagógico(a).

Caso concorde em colaborar, apresentamos algumas questões para você responder.

Entendemos que, quanto mais abrangente e representativa for nossa amostra, mais significativa poderá ser nossa contribuição, no sentido de subsidiar melhorias no processo desenvolvimento profissional dos professores de Educação Básica.

É importante lembrar que as informações fornecidas mediante o preenchimento desse questionário serão mantidas, como é de praxe neste tipo de estudo, em absoluto sigilo, sendo que nossas conclusões serão divulgadas

sempre de modo genérico. As análises decorrentes desse estudo serão informadas diretamente a todos que prestarem colaboração com suas informações, para que cada um também possa avaliar nosso trabalho.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para esclarecimento sobre o desenvolvimento nosso trabalho.

Profa. Margarete Schmoel Lichtenecker
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Fone: (55) 3026-8220
Cel: (55) 9115-5122
Email:margalich@yahoo.com.br

Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Orientador e Coordenador do Projeto DIPIED
Cel: (55) 9972-8519
E-mail: eduterrabr@yahoo.com.br

Identificação, Atuação Profissional e Formação Acadêmica:

Professor(a)	Nome:	
	Idade:	
	Fones de contato: Res: () Trab: () Cel:()	
	E-mails:	
Escola	Nome:	
	Endereço da Escola:	
	Regime de trabalho/horas:	
	() Nomeação/ _____ horas	
	() Contrato/ _____ horas	
	() Convocação/ _____ horas	
	Total de horas :	
	Disciplina(s) que leciona/lecionou:	
	Ano de ingresso no Magistério Estadual:	
	Ano de ingresso no Magistério Municipal:	
Ano de ingresso no Magistério Privado:		
Tempo de atuação no Magistério:		
Tempo de atuação como Coordenação Pedagógica (Supervisão):		
Formação Acadêmica/ Curso de Graduação	Graduação/Licenciatura em:	
	Instituição:	
	Cidade/UF:	Ano de
	Conclusão:	
	Outra graduação em:	
Instituição:		
Cidade/UF:	Ano de	
Conclusão		
Curso de Pós-Graduação	Especialização em:	
	Instituição:	
	Cidade/UF:	Ano de
	Conclusão:	
	Mestrado em:	
Instituição:		
Cidade/UF:	Ano de	

	Conclusão: Doutorado em:
	Instituição:
	Cidade/UF: Ano de
	Conclusão:
Curso na área de Formação de Professores	Participa de cursos de Formação em Gestão Escolar () sim () não
	Em caso afirmativo, especifique o curso/instituição/ano:

QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

BLOCO I - REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

01. A escola tem recebido professores com nomeação recente? Quantos
02. Atualmente, a Escola tem professores que estão no Estágio Probatório? Quantos?
03. Os professores que chegam à escola para exercer pela primeira vez suas atividades docentes, costumam solicitar o Projeto Político Pedagógico e/ou o Regimento Interno da Escola, a fim de se interar da organização escolar? Comente.
04. Como é feita avaliação dos professores que estão em Estágio Probatório? Explique-nos.
05. Na sua experiência, como Coordenadora Pedagógica, já vivenciou caso(s) em que o professor no Estágio Probatório recebeu algum tipo de advertência ou tenha sido desligado do quadro funcional?
06. Que sugestões você teria para contribuir com o processo de avaliação dos professores que estão em estágio probatório? Comente
07. Que relações você poderia apontar das ações/conduitas dos professores antes e depois da realização do estágio probatório? Conte-nos

BLOCO II - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

08. Que orientações a Escola dá ao professor que está iniciando na carreira docente? Relate.

Como a Escola organiza os professores que estão no início de suas
09. atividades profissionais em relação à distribuição de turmas e/ou atividades extracurriculares?
10. A Escola propicia encontros entre os professores que estão em início de suas atividades profissionais com os professores mais experientes? Conte-

nos.

BLOCO III – DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

11. A escola desenvolve alguma proposta de socialização para os professores que estão iniciando a carreira docente? Relate.
12. Como você vê a socialização dos professores em início de carreira, com base na sua experiência como coordenador(a) pedagógico(a)? Conte-nos.
13. Em que situação os professores no início de suas atividades docentes profissionais costumam compartilhar suas angústias com os colegas mais experientes? Comente
14. Os professores que estão no início de suas atividades docentes profissionais, buscam apoio na coordenação diante dos desafios que encontram em suas práticas docentes? Conte-nos
15. Consideramos que os professores em sua trajetória profissional, desenvolvem vários conhecimentos/saberes. Abaixo relacionamos os saberes que são mobilizados pelos professores em exercício, segundo Shulman (1987).

Solicitamos que marque qual deles você percebe como mais evidência nas atuações profissionais dos professores em início de suas atividades profissionais. Colocamos em uma frequência de primeiro, segundo e terceiro lugar.

1º () **o conhecimento de conteúdo específico** – refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona.

2º () **O Conhecimento pedagógico geral** - refere-se ao processo de ensinar e aprender; conhecimento dos alunos; conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento da gestão e organização da escola. Esses conhecimentos transcendem uma área específica de ensino.

3º () **O Conhecimento pedagógico do conteúdo** – refere-se ao conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar, o qual é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos

BLOCO IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

16. A escola, como uma instituição formadora, oportuniza algum tipo de atividade a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que estão iniciando suas atividades docentes? Comente.
17. Com base a sua experiência profissional, como você caracteriza atuação e desempenho profissional dos professores que estão no início da carreira, comparada aos professores mais experientes?

BLOCO V - PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

18. Que aspectos mais contribuem para a permanência dos professores na profissão?
19. Na sua experiência profissional presenciou professor(es) que tenham se exonerado? Em caso afirmativo, relate aspectos/razões que, na sua opinião, contribuíram para isso.

**APÊNDICE 03 – Informações Coletadas com os Coordenadores
Pedagógicos**

DIGITAÇÃO DAS RESPOSTAS

I – BLOCO – REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Quest. 01-A escola tem recebido professores com nomeação recente? Quantos?

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	As últimas nomeações ocorreram há 7 anos.
E04	1CPE04	Nos últimos quatro anos não
E05	1CPE05	Sim, uma professora.
E06	1CPE06	Não
E10	1CPE10	Não
E11	1CPE11	Não, trabalho nesta escola há, aproximadamente, 4 anos e nenhum professor (que eu lembre) chegou aqui com nomeação recente.
E13	1CPE13	Não
E14	1CPE14	Não
E17	1CPE17	Não.
E18	1CPE18	Nenhuma nomeação, apenas convocações temporárias.
E21	1CPE21	Sim, mas já concluíram o Probatório.
E22	1CPE22	Não.
E25	1CPE25	Não
E31	1CPE31	Poucos - 2
E32	1CPE32	Sim, 2 (dois)
E34	1CPE34	Professores nomeados não recebemos em nossa Escola/professores novos desde 2003.
E38	1CPE38	Sim, grande parte dos nossos professores.
E40	1CPE40	Não

Quest. 02- Atualmente, a Escola tem professores que estão no Estágio Probatório?
Quantos?

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Não.
E04	1CPE04	Não
E05	1CPE05	Sim, uma professora.
E06	1CPE06	Não
E10	1CPE10	Sim – 1
E11	1CPE11	Um professor, removido de outro município, está em estágio probatório em 20 horas de regime de trabalho e outro colega no ensino noturno.
E13	1CPE13	Não
E14	1CPE14	Não
E17	1CPE17	Não
E18	1CPE18	Não temos professores em estágio probatório
E21	1CPE21	Não
E22	1CPE22	Não.
E25	1CPE25	Não – temos um professor com contrato
E31	1CPE31	
E32	1CPE32	Sim, 1 (um)
E34	1CPE34	Não possuímos nenhum professor em estágio probatório.
E38	1CPE38	Não
E40	1CPE40	Não

Quest. 03 Os professores que chegam à escola para exercer pela primeira vez suas atividades docentes, costumam solicitar o Projeto Político Pedagógico e/ou Regimento Interno da Escola, a fim de se interar da organização escolar? Comente.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Os professores vão solicitando o material conforme necessidade. Dificilmente estes novos profissionais pedem logo que chegam estes documentos.
E04	1CPE04	Está é uma tarefa exercida pela supervisão da escola ao receber o professor, não sendo necessário pedir.
E05	1CPE05	Não, somente as estagiárias de Educação Física.
E06	1CPE06	Raramente. Eles não possuem esse tipo de informação, ou seja, de necessidade de conhecer tais documentos.
E10	1CPE10	Sim – porque ao chegar na escola, comentamos sobre o funcionamento, projetos, normas ...
E11	1CPE11	Não, os professores buscam conhecer o currículo escolar, o calendário das atividades a serem desenvolvidas, porém não demonstram interesse pelo regimento e vem por conhecer o projeto pedagógico da instituição
E13	1CPE13	Não é muito comum o professor que chega pedir o projeto, mas a escola sempre procura informar a fim de q este se integre a proposta da escola.
E14	1CPE14	Sim, todos conhecem o regimento.
E17	1CPE17	Não. Nós oferecemos o PPP e o regimento e esclarecemos sobre o funcionamento do núcleo.
E18	1CPE18	Sempre que um professor chega à escola, fazemos uma reunião para que o mesmo tome conhecimento do Projeto Pedagógico e do Regimento Escolar. Passamos também as informações sobre as normas escolares
E21	1CPE21	Sim. Aqueles que não solicitam a Supervisão chama para conversar e apresentar os serviços disponíveis.
E22	1CPE22	Raramente.
E25	1CPE25	Raríssimas exceções
E31	1CPE31	Sim. Nossa escola tem uma filosofia muito forte. Professores que chegam aqui são bastante comprometidos
E32	1CPE32	Não, nenhum professor que ingressou recentemente solicitou ou demonstrou interesse em conhecer esses documentos.
E34	1CPE34	Acho complicado demais tantas trocas de designação dos profissionais nas Escolas, pois o comprometimento é maior a partir do momento que você constrói o Projeto, participa, elabora, opina, vivencia a realidade e a partir dela programa as ações e compromete em transformá-la. E muito diferente se interar do PPP e a partir disto realizar o trabalho pedagógico, ao invés de elaborá-la e estar comprometido com a mesma.
E38	1CPE38	Sim, para entrarem em contato com a realidade social da escola.
E40	1CPE40	Sim, mas quando chegam se acaso não solicitam são recebidos pela coord. Pedagógica para receberem as informações gerais sobre a escola e seu funcionamento

Quest. 04 – Como é feita avaliação dos professores que estão em Estágio Probatório? Explique-nos

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	A avaliação é feita por uma comissão que é formada a cada ano e é composta por professores da própria escola. A avaliação do estágio probatório é preenchida pelo gestor da escola. Cada professor em estágio probatório tem a cada 6 meses um relatório com questões objetivas respondidas a respeito de sua atuação. Este relatório é assinado pelo gestor e pelo professor em questão.
E04	1CPE04	Existe um documento oferecido pela Secretaria Estadual de Educação o qual a escola deve dar notas em alguns itens com pontualidade, cuidado com a escola no geral, relacionamento professor aluno e colegas.
E05	1CPE05	Através de uma ficha avaliativa preenchida pela Supervisão Escolar.
E06	1CPE06	Há na escola uma comissão formada para esse fim. Geralmente, o professor em estágio tem nota máxima.
E10	1CPE10	É realizada pela diretora, através de formulário enviado pela 8ª CRE. Onde consta: pontualidade, assiduidade, competência...
E11	1CPE11	A avaliação é feita pela direção da escola, normalmente pautada nos aspectos "comportamentais". Na minha vida profissional nunca vi um professor ser "reprovado" neste período avaliativo.
E13	1CPE13	A avaliação do estágio probatório é feita através do questionário que a direção responde acerca das atividades e desempenho das funções do professor. Este questionário é um padrão do Estado.
E14	1CPE14	Ficha Firesc
E17	1CPE17	Não temos professores em estágio probatório
E18	1CPE18	São avaliados pela direção semestralmente, de acordo com os itens que vem da 8ª CRE.
E21	1CPE21	A avaliação é feita pelo Setor Pessoal.
E22	1CPE22	Faz alguns anos que não temos professores nessa situação.
E25	1CPE25	Atualmente não temos, quando tínhamos eram observados pontualidade, assiduidade entre outros.
E31	1CPE31	----
E32	1CPE32	É feita ao final de cada ano através do preenchimento da ficha avaliativa.
E34	1CPE34	As avaliações são embasadas na legislação vigente. Plano de carreira 6672/74 e Lei 10098/94
E38	1CPE38	Não respondeu
E40	1CPE40	Como é realizada pelos demais professores, não percebi nenhuma diferença.

Quest.05 – Na sua experiência, como Coordenador Pedagógico, já vivenciou caso(s) em que o professor no Estágio Probatório recebeu algum tipo de advertência ou tenha sido desligado do quadro funcional?

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Não respondeu
E04	1CPE04	No magistério estadual não, pois, mesmo com todas as advertências, o Estagiário não perdeu a função. Mas no magistério municipal já a estagiária recebeu advertência e no final do período de estágio foi dispensada.
E05	1CPE05	Não.
E06	1CPE06	Não
E10	1CPE10	Nunca.
E11	1CPE11	Não, e nem tampouco fui “chamada” pelas direções de escola para auxiliar neste processo.
E13	1CPE13	Minha atuação é recente. Mas nunca ouvi nenhum caso de desligamento do quadro funcional.
E14	1CPE14	Nunca
E17	1CPE17	Nunca.
E18	1CPE18	Não tive professores em estágio probatório, enquanto Coordenadora.
E21	1CPE21	Nunca, mas alguns deveriam.
E22	1CPE22	Não.
E25	1CPE25	Não
E31	1CPE31	Não
E32	1CPE32	Não
E34	1CPE34	Estou nesta escola mais de 20 anos, mas não presenciei ainda nenhum desligamento do quadro efetivo no Estado.
E38	1CPE38	Não
E40	1CPE40	Não

Quest.6 – Que sugestões você teria para contribuir com o processo de avaliação dos professores que estão em estágio probatório? Comente.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Os professores poderiam ser avaliados mais qualitativamente, como são os estágios supervisionados nos cursos de graduação.
E04	1CPE04	Que o professor(es) no seu período de estágio probatório seja realmente marcado por sua competência pedagógica pois, além de conhecer o conteúdo a ser ensinado, a forma, sua relação com outras disciplinas, é importante que saiba também para quem e para que ensinar sua disciplina.
E05	1CPE05	A avaliação ser descritiva e não apenas objetiva
E06	1CPE06	Deveria ser avaliado por membros de fora da escola que periodicamente visitassem o professor na sala de aula.
E10	1CPE10	Deveria dar autonomia para a coordenação pedagógica atuar mais diretamente com o professor e estagiário e avaliá-lo.
E11	1CPE11	Entendo que a avaliação de um colega seja um processo delicado, uma vez que envolve relacionamento profissional e, em muitas ocasiões, amizades. Por isso, penso que uma parcela de avaliação deva ser realizada por pessoas ligadas à coordenação regional. Deve ser um trabalho que analise as competências do profissional, suas atitudes e ações.
E13	1CPE13	A avaliação poderia ser feita de forma descritiva e não com itens pré-determinado com opções fechadas para marcar.
E14	1CPE14	Não respondeu
E17	1CPE17	Que existisse realmente uma supervisão e avaliação dos professores que estão em estágio probatório para evitar problemas futuros.
E18	1CPE18	Não respondeu
E21	1CPE21	Primeiro: o Estágio deveria ser avaliado, na escola, pela capacidade do professor, não por ele ter se enquadrado “no esquema dos colegas. Segundo: efetivamente ter uma ou duas pessoas que acompanhe, da CRE, esse profissional em início de carreira.
E22	1CPE22	Penso que tanto no estágio como no processo de nomeação deveria realmente serem avaliados. Do que tenho conhecimento, a avaliação não é feita realmente. Na verdade teria que haver uma comissão multidisciplinar de avaliação para que todo o processo fosse realizado. A fase do estágio probatório é a etapa do processo de nomeação mais importante depois dos exames psicotécnicos que são realizados por todo o professor. Estas duas etapas tem a finalidade de estabelecer o perfil do futuro professor e de como poderá ser seu desempenho profissional. Existe professor que procura a profissão porque gostam, apesar dos percalços, o que já é um bom sinal e os que procuram apenas um emprego, sem comprometimento. Para ser professor tem que ter perfil para isso.
E25	1CPE25	Não percebo diferenças entre o estágio probatório e depois, durante o decorrer da vida funcional
E31	1CPE31	A avaliação é feita pela direção da escola. Mas o que seria interessante é que o professor fizesse uma “auto-avaliação” e que este documento fosse anexado ao final (da direção).
E32	1CPE32	Penso que deveria haver mais participação da coordenação pedagógica para conhecer melhor o trabalho realizado pelo professor.
E34	1CPE34	Acredito que perpassa já nos Bancos das Universidades um trabalho que leva o Professor mais maduro, consciente e capaz de enfrentar as realidades encontradas nas nossas escolas públicas na atualidade. Se a academia diplomou, então não sou eu que vou reprovar, ou com esse instrumento falho de avaliação, não tem motivos para reprovar
E38	1CPE38	Maior acompanhamento, disponibilidade para conhecer as turmas.
E40	1CPE40	Não respondeu

Quest.7 – Que relações você poderia apontar das ações/conduitas dos professores antes e depois da realização do estágio probatório? Conte-nos.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Durante o estágio probatório há uma certa insegurança e um “desconhecimento” da escola, na medida em que o tempo anda o professor se adapta e se familiariza melhor com a escola e sua realidade. Professores em estágio probatório costumam ser mais assíduos e dedicados, mas isto não é regra. Professores que concluem estágios sentem-se felizes e alguns acabam por, em seguida, ocupando cargos de gestão na escola por seu excelente desempenho.
E04	1CPE04	Atualmente os professores chegam com todos os vícios e ritmo de quem já está se aposentando.
E05	1CPE05	Para alguns falta maturidade no seu trabalho e outros a tem e continuam após o estágio.
E06	1CPE06	Geralmente, até a conclusão do estágio suas aulas são criativas, dinâmicas, após, com raras exceção, usam o mesmo diário por anos a fio.
E10	1CPE10	Como não há uma cobrança direta do professor estagiário, não há como identificá-lo como estagiário , todos são iguais.
E11	1CPE11	Penso que após a realização do estágio probatório o profissional que exerce seu trabalho com responsabilidade, mantém sua conduta com a mesma retidão. Enquanto que o profissional relapso, passa a deixar lacunas em seu trabalho.
E13	1CPE13	Ao meu ver as condutas são as mesmas antes e depois do estágio probatório
E14	1CPE14	Atuação com mais tranquilidade.
E17	1CPE17	Durante o estágio os diretores relevam certas ações, por pena, e depois ficamos com péssimos profissionais por 30 ou 35 anos, prejudicando os alunos.
E18	1CPE18	Não tive oportunidade nessa vivência como coordenadora Pedagógica.
E21	1CPE21	Muitos aderem aos “vícios” da escola por acreditarem que não poderão atuar diferente e desacreditam na educação relegando tudo a ensino.
E22	1CPE22	Penso que durante a realização do estágio probatório há um cuidado maior, até pela própria inexperiência. Mas os professores que se dedicam durante o estágio continuam seu bom desempenho por toda a vida profissional.
E25	1CPE25	Não respondeu
E31	1CPE31	Na prática, não vejo o professor considerar-se em “estágio probatório”.
E32	1CPE32	Não percebo muitas diferenças, já que, praticamente não acontecem advertências ou desligamento, não há grande preocupação por parte do professor.
E34	1CPE34	O comprometimento como um todo destes profissionais, e o profissional se sente “do tipo sou Efetivo” e agora ninguém me “demite”, sou estável.
E38	1CPE38	Entrosamento, comprometimento.
E40	1CPE40	Não, sinto uma preocupação dos professores neste período...

II – BLOCO – ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Quest.8 – Que orientações a Escola dá ao professor que está iniciando na carreira docente? Relate.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Orientações didáticas sobre cadernos, documentos; Funcionamento da escola/Apoio Pedagógico: alunos/colegas/etc.
E04	1CPE04	Orientações sobre a carreira e pedagógicas
E05	1CPE05	A escola não dá nenhuma orientação.
E06	1CPE06	Que ele deve ser assíduo, preparar aulas de acordo com o plano de estudos e a filosofia da escola.
E10	1CPE10	As orientações são de como funciona (andamento) da escola, sobre o regimento escolar, seguir o P.P.P e as normas da escola.
E11	1CPE11	Orienta-se o colega sobre a organização da Escola, dinâmica de trabalho, perfil da instituição, currículo escolar, avaliação, setores, documentação, enfim, procura-se situá-lo na instituição que o acolhe.
E13	1CPE13	A escola procura orientar sobre a proposta pedagógica, sobre o funcionamento da escola, bem como as principais características do alunado.
E14	1CPE14	Questões inerentes ao trabalho específico. (realidade da escola)
E17	1CPE17	Oferece o regimento e o PPP; normas da escola; orienta sobre planejamento; acompanhamento individual ao professor.
E18	1CPE18	Todas as orientações possíveis e necessárias. Após tomar conhecimento do PP e do RE, passamos todas as informações sobre as turmas com as quais o professor irá trabalhar.
E21	1CPE21	Apresenta a Escola: Documentos (PPP/Regimento Escolar), dependências e acompanhamento.
E22	1CPE22	A equipe diretiva da Escola procura dar o maior número de informações sobre o funcionamento da mesma. O serviço de Coordenação Pedagógica procura dar todas as orientações e respaldo para que o professor possa desenvolver seu trabalho e se sinta mais integrado e confiante.
E25	1CPE25	Orientações voltadas a Educação de surdos.
E31	1CPE31	Não costumamos receber professor começando a carreira, mas se tivesse que dizer algo começaria por dizer: "é isto mesmo que você quer? Nada aqui será fácil. Será seu maior desafio. Ser professor hoje é muito difícil. Dê o melhor de si, leia, se atualize, pesquise, trabalhe em grupo, procure "sempre" ajuda. Os alunos exigirão muito de ti. A profissão exigirá <u>doação</u> .
E32	1CPE32	Geralmente orientações relativas a organização, funcionamento da escola e proposta pedagógica.
E34	1CPE34	Na medida do possível vivenciar as realidades e a partir destas desenvolver seu trabalho com muito amor.
E38	1CPE38	Procurar conhecer os anseios dos alunos, resgatar auto-estima.
E40	1CPE40	Não acontecem orientações... (só as informações gerais sobre o funcionamento da escola)

Quest.9 – Como a escola organiza os professores que estão no início de suas atividades profissionais em relação à distribuição de turmas e/ou atividades extracurriculares?

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Geralmente, no Estado, os professores recém-chegados, estão desfavorecidos no critério antiguidade. O quer dizer que são os últimos a optar por turmas. Porém participam igualmente de todas as obrigações; benefícios e “privilégios” da profissão.
E04	1CPE04	No ensino público é difícil adequar perfil profissional com turmas e atividades. Quando o Sistema permite até se tenta.
E05	1CPE05	São tratados como os demais professores, somente quando falta turmas dá-se prioridade ao mais antigo.
E06	1CPE06	Como os demais professores.
E10	1CPE10	Organiza de acordo com a área de atuação e carga horária adequada a seu concurso.
E11	1CPE11	A distribuição das turmas segue o critério antiguidade na instituição. As atividades extracurriculares são do compromisso de todos igualmente.
E13	1CPE13	Na verdade os professores que chegam à escola já vem com turma determinada pela 8ª CRE pela necessidade da escola e suprir a falta em determinada série.
E14	1CPE14	Conforme a necessidade.
E17	1CPE17	Distribuição de turmas é feita entre colegas, e as atividades extracurriculares são realizadas em conjunto com outras turmas e orientadas pela supervisão.
E18	1CPE18	Como os professores que chegam à escola são convocados, eles já são encaminhados da própria CRE para as turmas com déficit de professor. Se permanecer na escola, no início do ano os professores da disciplina, em reunião, escolhem suas turmas.
E21	1CPE21	Como os demais professores, procurando entrosá-los.
E22	1CPE22	As turmas são distribuídas conforme as necessidades. Quando um professor novo chega ele já vem destinado a alguma turma onde há horário sobrando.
E25	1CPE25	O professor em início de carreira atua na disciplina de Educação Física, seu planejamento e em conjunto com os outros da mesma disciplina.
E31	1CPE31	Na maioria das vezes o professor já chega “tapando buracos”.
E32	1CPE32	Não há distinção entre professores em início ou não na carreira. Organiza-se de acordo com a necessidade da escola e interesse do professor.
E34	1CPE34	Em nossa Escola as turmas são distribuídas sempre a partir das solicitações dos professores.
E38	1CPE38	Os professores são distribuídos, conforme necessidade da escola.
E40	1CPE40	Não, é feita nenhuma restrição...

Quest.10 – A Escola propicia encontros entre professores que estão em início de suas atividades profissionais com os professores mais experientes? Conte-nos.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Nas reuniões pedagógicas, onde somam-se conhecimentos e experiências.
E04	1CPE04	Não especificamente, mas são realizados encontros.
E05	1CPE05	Não, o trabalho é igual com todos.
E06	1CPE06	Sim, sempre que possível.
E10	1CPE10	Sempre é oportunizado encontros, reuniões com todos os professores.
E11	1CPE11	Esses encontros ocorrem nas reuniões gerais e/ou por disciplinas. Nestes momentos realiza-se a troca de experiências e o planejamento em conjunto
E13	1CPE13	Os encontros acontecem nas reuniões que podem ser por turno ou gerais. No início de cada ano letivo é feita uma acolhida com todos os professores
E14	1CPE14	Sim. Nas reuniões pedagógicas.
E17	1CPE17	Sim, a escola proporciona troca de experiência entre docentes; palestras; encontros; jornadas pedagógicas.
E18	1CPE18	Sim. Através das reuniões pedagógicas semanais e sempre que necessário.
E21	1CPE21	Sim, semanalmente.
E22	1CPE22	Os encontros são com todos os professores. Logicamente, que o professor novato precisa do auxílio de um outro mais experiente que já conhece o trabalho e pode auxiliá-lo. Portanto, além dos encontros gerais o cuidado mais específico com o iniciante.
E25	1CPE25	Sim, nas reuniões pedagógicas, dias de formação, trocas de experiências.
E31	1CPE31	Os próprios professores buscam ajuda. Acontece sempre de forma natural. Em reuniões e em troca de experiências.
E32	1CPE32	Sim, todas as reuniões e encontros de formação são oferecidos a todos os professores.
E34	1CPE34	A nossa Escola estava na medida do possível sempre organizando formações, encontros e cursos de no mínimo 40 horas, no decorrer do ano letivo. Porém desde 2008 foi solicitado pela 8ª CRE que os encontros, reuniões e formações não mais poderiam acontecer nas escolas e sim convocados pelas coordenadorias.
E38	1CPE38	Sim, quando são realizadas as reuniões pedagógicas e jornadas de formação nos períodos pré e pós-recesso escolar, as reuniões pedagógicas são periódicas.
E40	1CPE40	Os encontros são nas reuniões, não são realizados encontros específicos.

III – BLOCO- DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

Quest.11 – A escola desenvolve alguma proposta de socialização dos professores que estão iniciando a carreira docente? Relate.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Os professores são apresentados formalmente, de maneira cordial, para alunos e colegas. Dados as boas vindas e feitas as orientações. Recomenda-se trabalho, paciência, coragem e muita dedicação.
E04	1CPE04	Sempre se procura deixar o colega a vontade.
E05	1CPE05	Não.
E06	1CPE06	Sempre que possível.
E10	1CPE10	Sim, somente nas reuniões de apresentação.
E11	1CPE11	O colega, anteriormente citado, que está em estágio probatório não é iniciante na carreira, pois já possui uma matrícula anterior. Não tendo professores iniciantes, não desenvolve-se nenhum trabalho diferenciado
E13	1CPE13	Não existe uma proposta específica a socialização ocorre nos momentos de encontro.
E14	1CPE14	Não
E17	1CPE17	Não
E18	1CPE18	A nossa escola é muito aberta ao novo. Deixamos todos muito a vontade, e o “novo” já passa a fazer parte da comunidade imediatamente.
E21	1CPE21	Juntamente com os demais professores ocorre atividades comemorativas e recreativas semestralmente.
E22	1CPE22	Nos encontros entre os professores há uma apresentação do professor que está se integrando à Escola e que o colocam a par dos acontecimentos e da organização da Escola.
E25	1CPE25	Estão envolvidos nos trabalhos coletivos do grupo.
E31	1CPE31	A escola prevê espaço para socialização nos encontros e nas reuniões, de forma a levar o professor a interagir com o grupo.
E32	1CPE32	Há uma integração muito boa entre professores iniciantes e os mais experientes, que se mostram solidários e disponíveis, porém na específico.
E34	1CPE34	Em nossa escola sempre houve incentivo e atividades de entrosamento com o grande grupo.
E38	1CPE38	Apenas reuniões com esse fim.
E40	1CPE40	Não

Quest.12 – Como você vê a socialização dos professores no início de carreira, com base na sua experiência como coordenador (a) pedagógico (a)? Conte-nos.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Como processo de aprendizagem, ninguém na verdade se faz professor dentro das academias, mas torna-se professor na prática. E esta é preciosa e indispensável?
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Os professores se socializam por conta própria.
E06	1CPE06	Vejo que é produtivo, pois há troca de experiência dos mais antigos com a motivação dos jovens professores.
E10	1CPE10	Em nossa escola, vejo que acontece naturalmente, pois há bastante integração entre os professores e funcionários.
E11	1CPE11	Em experiências anteriores, pude sentir que o professor em início de carreira é muito “apegado” a avaliação quantitativa, principalmente se ele for atuar por disciplina, não nas séries iniciais. Em muitos casos foi possível perceber a “reprodução do trabalho acadêmico”, o apego aos resultados puros e simples.
E13	1CPE13	Há uma disposição especial no início da carreira, todos querem se integrar e colaborar com o grupo.
E14	1CPE14	Socialização adequada à necessidade.
E17	1CPE17	Não existe. Eles devem entrar no ritmo da escola.
E18	1CPE18	Ela ocorre naturalmente. Não sentimos essa diferença de “início de carreira”.
E21	1CPE21	Restrito a alguns diálogos visto que os professores mais antigos aconselham dentro dos padrões que acreditam estarem corretos.
E22	1CPE22	Como não temos professores em início de carreira, fica um tanto difícil descrever. Mas com a experiência com os estagiários, vejo que os novos não têm problema de socialização com os mais velhos. No entanto constato que há bastante dificuldade para os estagiários se adaptarem e compreendam a rotina de uma Escola.
E25	1CPE25	Não percebo diferença
E31	1CPE31	A socialização é importante para que o professor conheça o grupo em que está se inserindo e possa contribuir para o bom andamento das atividades escolares.
E32	1CPE32	Não há problemas, a convivência é muito boa e a colaboração mútua.
E34	1CPE34	Não se percebe grandes dificuldades, mas poucos conhecem as realidades nas escolas e estão realmente preparados para enfrentá-la de forma segura e inserir-se na mesma com bastante tranquilidade.
E38	1CPE38	Os professores parecem ansiosos para o trabalho, depois mostram-se um tanto decepcionados.
E40	1CPE40	(relação aos estagiários acadêmicos) Licenciaturas Sinto um certo despreparo, alguns muito jovens...

Quest.13 – Em que situação os professores no início de suas atividades docentes profissionais costumam compartilhar suas angústias com os colegas mais experientes? Comente

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Em reuniões pedagógicas, no ambiente da coordenação. Quando há necessidade (o aluno ou pais pedem/direção) ou quando o professor solicita.
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Quando encontram dificuldade na transmissão de seu conhecimento na sala de aula.
E06	1CPE06	Geralmente na parte disciplinar.
E10	1CPE10	Durante as reuniões paralelas, encontros de formação dos professores, reuniões pedagógicas.
E11	1CPE11	Normalmente, nas situações de conflito. O professor iniciante busca apoio e orientação dos colegas quando ele se depara com um momento novo, seja este no planejamento, na dinâmica diferenciada ou em caso de indisciplina.
E13	1CPE13	Angústias são compartilhadas não só pelos professores em início de carreira como pelos demais, nas reuniões e demais oportunidades de encontro, recreios e intervalos.
E14	1CPE14	Por meio de conversas.
E17	1CPE17	Em reuniões pedagógicas, conselho de classe.
E18	1CPE18	Eles compartilham sempre da mesma forma que os professores mais antigos. Todos tem angústias e as mesmas são compartilhadas.
E21	1CPE21	Conversando, questionando situações da profissão e no contexto escolar.
E22	1CPE22	As angústias que os professores sentem, seja em início de carreira ou mais experiente, são compartilhadas o tempo todo, em qualquer oportunidade, qualquer conversa. É uma troca constante, uma maneira de desabafar e de adquirir experiência com a visão do outro.
E25	1CPE25	Nas reuniões pedagógicas ou alguns momentos particulares.
E31	1CPE31	Os professores, quando percebem que algo não vai bem na sua prática, compartilham suas angústias com colegas mais experientes, buscando alternativas para resolver os problemas.
E32	1CPE32	Geralmente, as angústias dizem respeito aos problemas de aprendizagem e alunos portadores de necessidades especiais.
E34	1CPE34	Percebe-se que durante as reuniões pedagógicas.
E38	1CPE38	Quando não conseguem realizar os seus objetivos nem desenvolver os conteúdos.
E40	1CPE40	Quando sentem afinidade com algum colega...

Quest.14 – Os professores que estão no início de suas atividades docentes profissionais, buscam apoio na coordenação diante dos desafios que encontram em suas práticas docentes? Conte-nos.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	É o primeiro apoio que buscam e ou solicitam.
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Alguns procuram ajuda, outros não.
E06	1CPE06	Sim, e muitas vezes temos que chamar os alunos para conversar.
E10	1CPE10	Sim, pois a coordenação pedagógica está sempre presente para auxiliá-los, em todos os seus desafios.
E11	1CPE11	Sim, principalmente para saber se “tomaram a medida certa”. Querem também orientações sobre organização de seu planejamento e buscam trocar experiências.
E13	1CPE13	Não temos estas situações.
E14	1CPE14	Sempre. Conforme necessidade
E17	1CPE17	Normalmente, sim.
E18	1CPE18	Sim. A Coordenação Pedagógica está sempre ao lado dos professores, apoiando e colaborando.
E21	1CPE21	Sim. Ao chegar na escola dirigem-se a Supervisão e esta o acompanha até seu firmamento.
E22	1CPE22	A coordenação deve estar sempre atenta ao que acontece na sala de aula e fora dela para orientar e ajudar os professores a resolver os problemas que surgem no desempenho de suas funções. Por isso, modernamente existe o coordenador pedagógico, que é formado em supervisão e orientação escolar e não mais o supervisor apenas.
E25	1CPE25	Sim
E31	1CPE31	Alguns procuram a coordenação para relatar situações e solicitar apoio, outros aguardam pela iniciativa da coordenação.
E32	1CPE32	Sempre que sentem dificuldades buscam apoio não só junto à coordenação, mas também aos colegas.
E34	1CPE34	Percebemos que eles necessitam de apoio sempre, mesmo que tenham receio ao novo e aos desafios, nós necessitamos dar um apoio contínuo, dando-lhes mais segurança para enfrentar as dificuldades que por um motivo ou outro forem surgindo.
E38	1CPE38	Muitas vezes sim, quando percebem que tem essa abertura.
E40	1CPE40	Sim, as observações que estou realizando são referentes aos estagiários das licenciaturas/acadêmicos...

Quest.15 – Consideramos que os professores em sua trajetória profissional, desenvolvem vários conhecimentos/saberes. Abaixo relacionamos os saberes que são mobilizados pelos professores em exercício, segundo Shulman (1987). Solicitamos que marque qual deles você percebe com mais evidência nas atuações profissionais dos professores em início de suas atividades profissionais. Colocamos em uma frequência de primeiro, segundo e terceiro lugar.

Nome da EEB	Código do CP	1º o conhecimento de conteúdo específico – refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona.	2º o conhecimento pedagógico geral – refere-se ao processo de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos; conhecimentos dos contextos educacionais da gestão e organização da escola. Esses conhecimentos transcendem uma área específica de ensino.	3º o conhecimento pedagógico do conteúdo – refere-se ao conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar, o qual é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos
E03	1CPE03	1º	2º	3º
E04	1CPE04	3º	1º	2º
E05	1CPE05	1º	2º	3º
E06	1CPE06	1º	2º	3º
E10	1CPE10	3º	2º	1º
E11	1CPE11	1º	2º	3º
E13	1CPE13	1º	3º	2º
E14	1CPE14	3º	1º	2º
E17	1CPE17	1º	2º	3º
E18	1CPE18	1º	2º	3º
E21	1CPE21	1º	2º	3º
E22	1CPE22	1º	2º	3º
E25	1CPE25	1º	3º	2º
E31	1CPE31	1º	2º	3º
E32	1CPE32	1º	3º	2º
E34	1CPE34	3º	1º	2º
E38	1CPE38	3º	2º	1º
E40	1CPE40	1º “alguns consideram perda de tempo pensar dinâmicas pedagógicas”	2º	3º

IV – BLOCO – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quest.16 – A escola, como uma instituição formadora, oportuniza algum tipo de atividade a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que estão iniciando suas atividades docentes? Comente.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Não.
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Não.
E06	1CPE06	Sim, buscamos apoio de profissionais para motivá-los e para a formação continuada.
E10	1CPE10	Encontros de formação continuada dos professores, trocas de experiências...
E11	1CPE11	Neste momento não, pois somente dois professores estão em estágio probatório e apenas um é "iniciante". As atividades de formação continuada destinam-se a todos os professores.
E13	1CPE13	A escola dentro de suas possibilidades procura criar espaços de formação continuada. Reuniões de estudo, debate e discussão.
E14	1CPE14	Certamente. Atualização.
E17	1CPE17	Muito pouco, porque falta tempo. A coordenação deveria oferecer e valorizar mais os professores, que não podem sair da escola para participar nenhum curso em seu horário de trabalho, e como temos que trabalhar em várias escolas não conseguimos nos atualizar.
E18	1CPE18	Formação específica para professores iniciantes não, apesar a formação para todos os professores da escola.
E21	1CPE21	Sim. Formações e divulga Cursos, Seminários entre outros possibilitando a ida(freqüência), mesmo no seu turno de trabalho.
E22	1CPE22	Uma atividade específica para esse profissional, não. Mas sim para todos os professores da Escola como a formação continuada, palestras com temas específicos, oficinas
E25	1CPE25	Não existem atividades específicas para os professores iniciantes, eles participam das formações no coletivo.
E31	1CPE31	Formação continuada – onde são trabalhados temas sugeridos pelos professores e comunidade. Também, na medida do possível, os professores são autorizados pela equipe gestora para participarem de reuniões, seminários, envolvendo assuntos pertinentes a sua área de atuação.
E32	1CPE32	Oportuniza a participação em encontros e cursos de formação continuada.
E34	1CPE34	A nossa escola constantemente incentiva para participação dos profissionais em atividades de formação e também adequamos os horários e dias letivos para liberação dos Profissionais para participarem de cursos, seminários, e tudo que possa contribuir na formação dos profissionais em nossa escola.
E38	1CPE38	Reuniões pedagógicas, estudo dos planos de estudo, seminários de formação,
E40	1CPE40	Não, especificamente. No início do ano letivo, são organizadas as reuniões de planejamento, materiais didáticos são disponibilizados.

Quest.17 – Com base a sua experiência profissional, como você caracteriza atuação e desempenho profissional dos professores que estão no início da carreira, comparada aos professores mais experientes?

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Percebe-se mais dedicação, entusiasmo e são professores com <input type="checkbox"/> reqüência mais idealistas. Os professores mais experientes são mais comprometidos, em geral.
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Alguns mais motivados que os professores mais experientes e outros menos.
E06	1CPE06	Falta arranjo pedagógico para aliar conhecimento do conteúdo a metodologia com a realidade dos educandos.
E10	1CPE10	Geralmente, em início de carreira os professores sentem muita dificuldade, pois as universidades não preparam para ter um olhar mais realista da escola, (equipamentos, materiais...) alunos (situação individual de cada um).
E11	1CPE11	O profissional experiente sabe melhor agir nas situações de conflito, é mais flexível na tomada de decisões, é menos ansioso e menos idealista. O profissional em início de carreira busca envolver-se em projetos pedagógicos, é mais participativo e receptivo no que a escola oferece.
E13	1CPE13	Não respondeu
E14	1CPE14	Um pouco superior
E17	1CPE17	Alguns são ótimos, tem domínio de conteúdo, e de turma, mas outros são inseguros, como tantos outros profissionais mais experientes.
E18	1CPE18	Existem pessoas diferentes, profissionais diferentes, independente do tempo de serviço. Lógico que um professor com o tempo adquire experiência, porém o desempenho profissional muitas vezes pode ser melhor de um professor iniciante do que de um que está por se aposentar.
E21	1CPE21	Não respondeu
E22	1CPE22	Os professores que estão em início de carreira trazem novas técnicas de como conduzir a aula, e isso renova a Escola. Os professores mais experientes entram em contato com o moderno e ao mesmo tempo colaboram com o domínio de todo o processo ensino-aprendizagem. A união dos dois poderia desenvolver um trabalho melhor.
E25	1CPE25	Achamos que não são melhores, nem piores. As diferenças existem assim como os mais experientes.
E31	1CPE31	Atuação e desempenho profissional dependem da pessoa, da sua busca constante e do seu comprometimento com a profissão. O tempo e a experiência podem ajudar, como também podem levar o professor à acomodação.
E32	1CPE32	Atualmente, percebe-se que os iniciantes não demonstram o mesmo entusiasmo e motivação como acontecia há alguns anos, parecendo-se muito com os colegas em final de carreira.
E34	1CPE34	Olha, eu particularmente, acho complicado opinar porque os professores mais antigos são muito tradicionais e os novos profissionais falta um pouco do conhecimento das realidades nas escolas e também os novos possuem bastante teoria, porém falta a experiência para conciliar teoria e prática. Não adianta a firmeza nas experiências se não sabe entender a realidade educacional que vivenciamos hoje. O ideal é aproveitar as experiências buscando o equilíbrio nas ações, conciliando teoria e prática atuando a partir das realidades vivenciadas.
E38	1CPE38	Basicamente não há diferença quando os professores estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem.
E40	1CPE40	Sinto os iniciantes com muito medo, insegurança,... Questões relativas à inclusão, violência/desrespeito, e em alguns dificuldades de preparar as aulas...

V – BLOCO – PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

Quest.18 – Que aspectos mais contribuem para a permanência dos professores na profissão?

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	A Estabilidade e suas vantagens, como plano de saúde.
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Estabilidade
E06	1CPE06	Posso falar apenas de mim. Amo o que faço. Talvez outros aspectos sejam a estabilidade, autonomia.
E10	1CPE10	Estabilidade no serviço público.
E11	1CPE11	O gosto pela profissão e, em alguns casos, a falta de oportunidade em outras áreas.
E13	1CPE13	Acho que a permanência se dá pela vontade do professor, por seu desejo e por suas crenças. O professor que acredita que a educação pode promover a mudança na vida das pessoas.
E14	1CPE14	Salário
E17	1CPE17	Estabilidade.
E18	1CPE18	O grande amor pelo que fazem. Profissionalismo. Doação.
E21	1CPE21	IPÉ e Estabilidade
E22	1CPE22	Penso que a permanência dos professores na profissão seja o grande prazer de contribuir para a formação do ser humano. Pois apesar de ser uma profissão que está cada vez mais desvalorizada tanto intelectualmente como economicamente, a maioria dos professores gostam do que fazem. A constatação com o descaso com esses profissionais está na quase extinção dos cursos de licenciaturas e o esforço dos governos para estimular candidatos a seguirem tal profissão e fazer com que depois da conclusão do curso se direcionem para a profissão em sala de aula da Educação Básica. Pois constato que os estagiários, em sua maioria, não pretende seguir na carreira, a formação é apenas para ter um curso superior e a grande maioria pretende fazer outro curso ou seguir outra profissão.
E25	1CPE25	Estabilidade, plano de saúde, entre outros.
E31	1CPE31	Uma única habilitação e o “dom” para exercer a profissão.
E32	1CPE32	O gosto pela profissão e a ausência de outra possibilidade profissional.
E34	1CPE34	Na maioria dos profissionais gostam e amam o que fazem e também estão comprometidos em transformar a nossa sociedade mais justa, humana e solidária, através dos nossos jovens e crianças.
E38	1CPE38	Estabilidade profissional.
E40	1CPE40	Persistência, acreditar que podem exercer alguma transformação-compromisso...

Quest.19 – Na sua experiência profissional presenciou professor (es) que tenham se exonerado? Em caso afirmativo, relate aspectos/razões que, na sua opinião, contribuíram para isso.

Nome da EEB	Código do CP	Resposta
E03	1CPE03	Os professores que se exoneram, o fizeram por oportunidades melhores, como o ingresso nas universidades (docência).
E04	1CPE04	Não respondeu
E05	1CPE05	Não.
E06	1CPE06	Não. Não nenhum caso.
E10	1CPE10	Não.
E11	1CPE11	Sim, colegas que tiveram oportunidade de exercer profissões mais valorizadas financeiramente, outros aprovados em concursos para o exercício do magistério em instâncias que melhor remuneraram.
E13	1CPE13	Não
E14	1CPE14	Geralmente, caso de mudança de estado ou melhoria salarial.
E17	1CPE17	Sim. Novas oportunidades, com melhores salários.
E18	1CPE18	Alguns. Quando surgiu outra oportunidade com melhor remuneração. Amor nem sempre enche barriga. Acontece mais quando o professor é chefe de família (esposa, filhos para sustentar).
E21	1CPE21	Sim. Foram nomeados em concursos Federais e ocuparam cargos diversos.
E22	1CPE22	Os profissionais se exoneram por vários motivos: porque conseguem um outro emprego onde são mais valorizados e melhor pagos e onde o desgaste psicológico não é tão grande, pois o trabalho com o aluno exige muito do professor. Esta exigência passa por diversas áreas pois o professor tem que ser: educador, psicólogo, enfermeiro e muitos outros e modernamente pai e mãe para essas crianças. A Escola está com uma carga muito grande de responsabilidade que foi transferida pela família que não cumpre mais seu papel. A Escola deve cumprir uma função que lhe é específica: a de socializar o saber historicamente acumulado. OBS: penso que a Escola precisa mudar em todo o seu processo, mas não com programas impostos e feito, elaborado, por pessoas que não conhecem a prática de uma Escola. Mudanças que realmente possam ser aplicadas, e que surjam transformações viáveis e economicamente aplicáveis.
E25	1CPE25	Não.
E31	1CPE31	Sim, buscaram outros concursos que oferecessem melhor remuneração.
E32	1CPE32	Sim, impulsionados principalmente pela falta de valorização e questão financeira.
E34	1CPE34	Sim, diversos profissionais já se exoneraram, inclusive desde 2004 até agora 6 profissionais, em nossa escola se exoneraram, pela falta de valorização profissional, péssimas condições de trabalho, baixas remunerações, falta de apoio, incentivo a carreira e na visão equivocada de que em tudo o professor é culpado.
E38	1CPE38	Sim, salário melhor mudança de estado.
E40	1CPE40	Sim, realizaram concurso para exercer outra atividade (melhoria no salário) e deixaram o magistério. *outros se retiraram-solicitação de aposentadoria-proporcional ao tempo já trabalhado (com desconto salarial/proporcional).

**APÊNDICE 04 – Identificação, atuação profissional e formação
acadêmica dos CP**

IDENTIFICAÇÃO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Nº	EE B	CP cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
01	E03	1SE03	38	00	2003	00	00/05/00	20	00	00	Pedagogia – Anos Iniciais (UNIFRA)	--	Séries Iniciais	--	--	--
02	E04	1SE04	51	1992	1979	00	17/30/00	20	00	Permuta 20	Geografia (FIC)	--	Currículo e Geografia	Introdução a pesquisa (FIC) e Supervisão Educacional (ASSERS)	--	--
03	E05	1SE05	A CP não informou seus dados de identificação													
04	E06	1SE06	40	2001	--	--	08/00/00	00	00	20	Letras Inglês (UFSM)	--	Inglês	Gestão Escolar – Mídias na Comunicação (UNINTER-UFSM)	--	--
05	E10	1SE10	43	1988	00	00	20/00/00	20	00	20	Pedagogia-Anos Iniciais (UNIFRA)	--	CAT	Gestão escola (RENASCER)	--	--
06	E11	1SE11	45	1989	1983	00	20/26/00	40	00	00	Letras (Fac. De Ciências e letras Imaculada Conceição)	--	Língua portuguesa	Administração e Supervisão Escola (UFSM)	--	--
07	E13	1SE13	29	2003	2002	00	06/07/00	20	00	20	Pedagogia (UFSM)	--	CAT/Supervisão	Gestão Educacional (UFSM)	--	--
08	E14	1SE14	33	2001	00	2002	08/00/08	20	00	20	Língua portuguesa (UNIFRA)	--	Português e Literatura	Língua Portuguesa (UNIFRA)	--	--
09	E17	1SE17	52	1983	1977	00	26/32/00	20	00	20	Pedagogia (Fac. Imaculada Conceição)	--	Filosofia, Sociologia, Ens. Religioso.	Administração escolar (Fac. Imaculada Conceição)	--	--
10	E18	1SE18	51	1980	00	00	29/00/00	20	00	00	Ciências (UFSM)	Eng. Agrônoma (UFSM)	Supervisão e Matemática	Pedagogia Gestora (FACISA)	--	--
11	E21	1SE21	33	2001	00	00	08/00/00	20	00	20	História (UNIFRA)	Pedagogia (UFSM)	Supervisão escolar	Informática Instrumental (UFRGS)	--	--

Nº	EE B	CP cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
12	E22	1SE22	52	2001	00	1989	08/00/20	40	00	00	Letras-Português e Inglês (UFMS)	Letras-Português e Literatura (UFMS)	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa (UNIFRA) e Gestão do trabalho pedagógico (UNINTER)	--	--
13	E25	1SE25	36	2000	2000	1997	09/09/12	20	00	00	Educação Especial _ D.A (UFMS)	--	--	Educação infantil (UFRGS)	--	--
14	E31	1SE31	A CP não informou seus dados de identificação													
15	E32	1SE32	46	1989	80-86	00	20/06/00	40	00	00	Letras (Fac. De Filosofia, Ciências e Letras)	--	Português, Inglês, Espanhol e Literatura	Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação (FACINTER)	--	----
16	E34	1SE34	49	1981	00	1977	28/00/32	40	00	00	Letras Lic. Plena (UNIFRA)	--	Letras	Gestão escolar (UFRGS)	--	----
17	E38	15E38	A CP não informou seus dados de identificação													
18	E40	1SE40	44	1994	00	00	15/00/00	40	00	00	Pedagogia – Lic. Magistério (UNISC)	Pedagogia – Supervisão (UNISC)	Did. Da Matemática, Ed. Infantil – 1º e 2º séries.	Educação – Supervisão escolar (FEEVALE) e Especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional (UNIFRA)	---	---

APÊNDICE 05 – Ficha para mapeamento dos Professores Principiantes

Prezado(a) Professor(a)

Estamos desenvolvendo um estudo que tem como foco os professores ingressantes na carreira do magistério, ou seja, aqueles iniciantes na profissão docente. Esse estudo faz parte das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (DIPIED), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, e integra as ações de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), o qual é vinculado ao Núcleo de Educação em Ciências e no Programa de Pós-Graduação, ambos sediados no Centro de Educação (CE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O objetivo desse estudo é compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Básica nas fases iniciais da carreira docente.

Para tanto, estamos entrando em contato com todos os professores de Educação Básica (EB) de Santa Maria, da área de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional (SEC/RS), para identificar aqueles que enquadram no perfil citado, de modo a poder consultar quais poderiam e teriam a disponibilidade e o interesse em participar de nosso estudo.

Consideramos de extrema importância descrever claramente o trabalho do professor na Escola de Educação Básica, no início de sua carreira docente, assim poderemos compreender aspectos da estabilização na profissão, da formação da identidade profissional, da busca por condicionantes para a qualificação profissional, do comprometimento com a qualidade da Escola de Educação Básica e o estabelecimento de novas relações entre os professores e a escola, como também facilitar a construção de práticas pedagógicas mais significativas em sala de aula.

Caso concorde, solicitamos o preenchimento do formulário abaixo, para que possamos mapear os professores que se encontram em início de suas

atividades docentes.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho. Atenciosamente,

Profa. Margarete Schmoel Lichtenecker
Fone: (55) 3026-8220
Cel: (55) 9115-5122
Email:margalich@yahoo.com.br

Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan
Orientador e Coordenador do Projeto DIPIED
Cel: (55) 9972-8519
E-mail: eduterrabr@yahoo.com.br/

Curso de Pós-Graduação	Especialização em:	
	Instituição:	
	Cidade/UF:	Ano de
	Conclusão:	
	Mestrado em:	
	Instituição:	
	Cidade/UF:	Ano de
	Conclusão:	
	Doutorado em:	
	Instituição:	
Cidade/UF:	Ano de	
Conclusão:		

*O item idade para o nosso estudo é importante devido ao referencial teórico que utilizamos, mas caso não queira responder não há impedimento algum em completar o nosso formulário, como também nada impede de colaborar com o referido estudo.

**APÊNDICE 06 – identificação, atuação profissional e formação
acadêmica dos PP**

IDENTIFICAÇÃO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
02	Colégio Estadual Coronel Pilar	01E02	35	2003	2003	00	06/06/00	20 N/Pub/E 20 N/Pub/M	00	00	Geografia-Lic. (UFSM)	---	Geografia-Anos iniciais	Alfabetização e Ed. Infantil (UNIFRA)	---	---
		02E02	49	2001	---	1987- Jaguará/SC 2003-2005: E. Palotina/R S 1996: E. Santa Catarina/R S	08/00/ Privado: ---/02/13	20 N/Pub/E	---	---	Estudos Sociais (F.F.C.L. Imaculada Conceição/RS)	História (F.F.C.L. Imaculada Conceição/RS)	Geografia	História Econômica do Brasil (F.F.C.L. de Vassouras/RJ)	---	---
		03E02	43	1993	---	1993	16/00/16	40 N/Pub/E	---	---	Matemática Lic. (UFSM)	---	Matemática	Estatística e Modelagem Quantitativa (UFSM)	---	---
		04E02	45	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Pedag. Séries iniciais e disc. Pedag. Ens. Médio (UFSM)	Letras (não conc.) (UFSM)	Todas (anos iniciais)	---	---	---
03	Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi	01E03	37	2002	---	2004	07/00/05	40 N/Pub/E	---	---	História – Lic. Plena (UFSM)	---	História	História do Brasil (UNIFRA)	---	---
		02E03	32	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Letras – Português/Inglês (UNIFRA)	---	Inglês e Português	Inglês (UNIFRA) Gestão Educacional (UFSM)	---	---
		03E03	33	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Música (UFSM)	---	Artes (música)	---	Educação (UFSM)	---
		04E03	38	2002	2009	1999	07/01/10	20 N/Pub/E 20 N/Pub/M	---	---	Pedagogia/anos iniciais (UFSM)	---	Anos Iniciais	---	---	---

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:			
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.	
08	Esc. Est. de Ensino Médio Princesa Isabel																
09	Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso	Nenhum professor															
10	Colégio Estadual Tancredo Neves	01E11	26	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Pedagogia-Lic. Plena (UFSM)	---	Currículo por atividade-3ºano	Mídias na Educação (cursando) (UFSM)	---	---	
		02E11	29	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Educação Especial	---	Educação Infantil	TIC Aplicadas à Educação (UFSM/UAB)	---	---	
11	Esc. Est. do Ensino Médio Cilon Rosa	01E11	52	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Filosofia/ UFSM	---	Filosofia	Filosofia/ UNIFRA	---	---	
		02E11	32	2003	---	2000 a 2003	09/00/00	20 N/Pub/E	20 Cont/ Pub/E	---	Geografia/ UFSM	---	Geografia	---	---	---	
		03E11	39	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Letras/ FIC (UNIFRA)	---	Literatura	Literatura Brasileira UNIFRA	Estudos Literários UPF (em curso)	---	
		04E11	31	2002	---	---	07/00/00	40 N/Pub/E	---	---	Matemática (UNIFRA)	---	Matemática	---	---	---	
		05E11	38	2002	---	---	07/00/98	20 N/Pub/E	---	16 Cont/ Priv.	Matemática (UNIFRA)	---	Matemática	Informática na Educação	Profissionalizante no Ensino de Matemática UNIFRA	---	
		06E11	31	2002	---	2003	07/00/06	40 N/Pub/E	04 Cont/ Priv	---	Ciências Biológicas (UFSM)	---	Biologia	Interdisciplinaridade (FACINTER – IBPX)	---	---	
		07E11	38	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Geografia (UFSM)	---	Geografia	---	---	---	
		08E11	33	2005	---	2006	04/00/03	20 N/Pub/E	---	---	Química (UFSM)	Química Industrial	Química	---	---	---	

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
		09E11	27	2009	---	---	01mês	---	40 Cont/ Pub/E	---	Química (UFSM)	---	Química	Educação Ambiental (UFSM)	---	---
		10E11	38	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	História (UFSM)	---	História/ Sociologia	---	---	---
		11E11	42	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Letras Português-Lit. Brasileira (UNIFRA)	---	Literatura Brasileira	Português e Lit. Brasileira (UNIFRA)	---	---
		12E11	30	2004	2001	---	05/08/00	---	40 Cont/ Pub/E	---	Ciências Biológicas (U. R. Campanha/ Alegrete)	Química (UNIPAM PA/Bagé)	Química	Educação em Ciências e Tecnologia (UNIPAMPA/Bagé)	---	---
12	Esc. Est. do Ensino Médio Professora Maria Rocha	01E12	47	2005	---	---	04/00/00	---	40 Cont/ Pub/E	---	Matemática (UNIFRA)	---	Matemática	Matemática e suas Tecnologias (FACINTER)		
		02E12	33	2002	---	---	07/00/00	40 N/Pub/E	---	---	Língua Portuguesa e Literatura (UNIFRA)	---	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura (UNIFRA)		
		03E12	46	2006	2006	---	03/03/00	20 N/Pub/E	20 Cont/ Pub/E	---	Pedagogia (UFSM)	---	Filosofia/Sociologia/ Ensino Religioso	---	---	---
13	Esc. Est. de Ensino Médio Humberto de A. Castelo Branco	01E13	34	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Ciências Biológicas UFSM	---	Biologia/ Química e Ciências	Biologia/ UFSM	Bioquímica/ UFSM	--
		02E13	28	2002	---	---	07/00/00	20 Cont/ Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Pedagogia (UNIFRA)	---	CAT/ Supervisão	Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIFRA)		
14	Esc. Est. de Ensino Médio Humberto de Campos	01E14	34	2004	---	2006	05/00/03	---	20 Cont/ Pub/E 20 Cont/ Priv	---	Ciências Biológicas UFSM	---	---	---	---	---
15	Instituto Estadual Olavo Bilac	01E15	48	2001	---	---	08/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Português/Inglês (FAFIS/URI – Santiago)	---	Português	---	---	---

Nº	Escola	Prof cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./ anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dou t.
		02E15	46	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Letras Português/Lite ratura (UNIFRA)	---	Literaturas infantil e brasileira /Ensino Religioso	Ed. Infantil/ Lit. Infantil (UNIFRA)	---	---
		03E15	39	2002	---	---	07/00/00	40 N/Pub/E	---	---	Geografia (UFSM)	---	Geografia	Educação Ambiental (UFSM)	---	---
		04E15	37	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	20/ Cont/ Pub/E	Educação Infantil (UFSM)	---	Classe Especial	Ed. Especial – Altas habilidades/S D (UFSM)	---	---
16	Núcleo Estadual EJA e Cultura Popular Mario Quintana	Nenhum professor														
17	Núcleo Estadual EJA e Cultura Popular Julieta Baletro															
18	Escola Básica Estadual Érico Veríssimo	01E18	42	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	20/ Conv/ Pub/E	História (UNIFRA)	---	História	Ed. Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (UFRGS)	---	---
		02E18	43	2003	---	---	06/00/00	20 N/Pub/E	---	---	História (UFSM)		História	---	---	---
		03E18	36	2009	---	---	7 meses/00/ 00	---	35/ Contr/ Pub/E	---	Ciências Biológicas (UFSM)	---	Biologia	Educação Profissionaliza nte –EJA- PROEJA (UFRGS - CTISM)	---	---

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
19	Escola Básica Estadual Cícero Barreto	não foi possível o contato com o único Professor que estava no início da carreira docente														
20	Esc. Est. de Educação Básica Profa. Margarida Lopes	01E20	36	2001	---	---	08/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Educação Especial (UFSM)	---	Educação especial	---	---	---
		02E20	41	2000	---	---	09/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Química (UFSM)	---	Química	---	---	---
		03E20	39	2000	2002	---	09/07/00	20 N/Pub/E 20 N/Pub/M	---	---	Letras Port. e Ingl e resp.lit. (UFSM)	---	Literatura	PROEJA (UFRGS/UFSM) Mídias na educação (UFSM/UFRGS) em andamento	Letras: Estudos Linguísticos (UFSM)	---
		04E20	47	2001	---	---	08/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Ciências Físicas Biológicas (UFSM)	---	Ciências e Biologia	---	---	---
		05E20	32	2000	---	---	09/00/00	40 N/Pub/E	---	--	Ciências Físicas Biológicas (UFSM)	---	Ciências e Biologia	---	---	---
		06E20	35	2002	2001 a 2002	---	07/01/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Letras-Português (UFSM)	---	Língua Portuguesa	Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER) em curso	---	---
21	Escola Est de Educação Básica Augusto Ruschi	01E21	32	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Ed.Física (UNISC)	---	Ed.Física	Treinamento Físico P. (UFRGS)	---	---
		02E21	48	2006	---	---	03/00/00	20 N/Pub/E	---	---	História (UFSM)	---	História	---	---	---

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip.	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
22	Escola Est de Educação Básica José Otão	01E22	33	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Educação Especial/D.M (UFSM)	---	Educação Infantil	Psicopedagogia (FASCINTER)	---	---
		02E22	30	2002	---	2001	07/00/08	40 N/Pub/E	---	20 Cont/Priv	Letras (UFSM)	---	Inglês	Psicopedagogia (U.Castelo Branco)	---	---
		03E22	43	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Geografia (UFSM)	---	Geografia	Educação (UFRGS)	---	---
		04E22	34	2003	2002	---	06/04/00	20 N/Pub/E	---	---	Geografia (UNIFRA)	Formação Ensino Religioso (UNIFRA)	Geografia	Educação Ambiental (UCB) EAD (UFSM)	---	---
23	Escola Est Básica Paulo Devainer Lauda	A escola foi contada, porém não foi possível recolher o material														
24	Colégio Tiradentes	Nenhum professor														
25	Esc. Est. de Ed. Esp.Dr Reinaldo Coser – Curso Normal	01E25	25	2009	---	---	08meses	---	40 Cont/Pub	---	Ed. Física (ULBRA) em andamento	---	Língua de Sinais, História da Educação dos Surdos, Didática de LS e Didática da Ed.Física	---	---	---
		02E25	36	2001	---	---	08/00/00	20 N/Pub	---	---	Pedagogia (UFSM)	---	Educação Especial-Deficiência Visual (PUC/RS)	---	---	---
		03E25	51	2000	---	---	09/00/00	20 N/Pub	---	---	Pedagogia-Orientação Educacional (FAPA)	Pedagogia - Magistério para Séries Iniciais (PUC/RS)	Orientação Educacional	PROEJA (CTISM/UFRGS)	---	---

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
26	Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande															
27	Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire															
28	Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame															
29	Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte															
30	Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Antônio Reis	01E30	27	2002	---	---	07/00/00	20/ N/Pub	---	20/ Conv/ Pub	Pedagogia (em curso) (UFSM)	---	Currículo por atividades	---	---	---
31	Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo	não havia nenhum professor														
32	Escola Estadual de Ensino Fundamental General Gomes Carneiro	01E32	40	2002	---	---	07/00/00	20/N/Pub	---	---	Pedagogia Séries Iniciais (UFSM)	---	CAT- Currículo por Atividades	Gestão Escolar (Renascer /Castelo Branco-RS)	---	---
		02E32	36	2006	---	---	03/00/00	20/ N/Pub/E	---	---	Pedagogia Séries Iniciais/Trançada (ULBRA)	Bach. Direito (UNIFRA)	CAT (Séries iniciais-1ºano)	---	---	---
33	Escola Estadual de Ensino Fundamental João D. da Cruz Jobim															
34	Escola Estadual de Ensino Fundamental	01E34	40	2002	---	---	07/00/00	20 N/ Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Ed. Física – Lic. Plena (UFSM)	---	Educação Física	Ed. Física Escolar (UNB)	---	---

Nº	Escola	Prof. cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip.	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dout.
	João Link Sobrinho	02E34	43	2002	2000	---	07/09/00	20 N/Pub/E	--	20 Conv/Pub/E	Pedagogia – Séries Iniciais e Mat. Pedag (UFSM)	Pedagogia – Pré-escolar (UFSM)	Currículo por atividade	Psicopedagogia (Renascença)	---	---
35	Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Rondon	01E35		2002				20 N/Pub/E		20 Conv/Pub/						
36	Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio	01E36	34	2004	---	---	05/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Pedagogia-Séries Iniciais (UFSM)	---	Séries Iniciais	Gestão do trabalho pedagógico (UNINTER)		
37	Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes															
38	Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Marta	01E38	46	2002	---	1998	07/00/11	20 N/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Matemática (UFSM)	---	CAT; Matemática	---	---	---
		02E38	42	2002	---	1994	07/00/15	40 N/Pub/E	---	---	Pedagogia (FURG)	---	Currículo	Gestão Escolar (PUCRS)	---	---
		03E38	39	2008	2006	1998-2003-2004-2005	01/03/04	---	40 Cont/Pub/E	---	Geografia (UFSM)	---	Geografia	Psicopedagogia- Institucional (UCB/Sm)	---	---
		04E38	37	2001	---	---	08/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Pedagogia (UFSM)	---	CAT	---	---	---
		05E38	35	2001	---	---	08/00/00	20 Conv/Pub/E	---	20 Conv/Pub/E	Pedagogia – Séries Iniciais e Mat. Pedag do 2º grau Psic. (UFSM)	---	CAT - 2º e 3º série	PROEJA (UFRGS/IFF_Campus São Vicente do Sul.	---	---
39	Escola de Ensino Fundamental Dr. Antonio Xavier da Rocha	01E39	39	2002	---	---	02/00/00	20 N/Pub/E	---	---	Língua Portuguesa (FAFRA)	---	Português	---	---	---

Nº	Escola	Prof cód.	Idade do Prof. Anos	Ano de ingresso no Magistério			Tempo de atuação no Magist./ anos	Regime de Trabalho Pub/Priv			Curso de Grad. em:	Outra Grad. em:	Disc. que leciona	Curso de Pós-Graduação em:		
				Estad.	Munip	Priv.		N/ horas	Cont/ horas	Conv/ horas				Espec.	Mestr.	Dou t.
40	Escola Estadual João Belém	01E40	60	2000	---	--	09/00/00	20 N/Pub/E	---	---	História Natural (UFSM)	Fisiotera pia (UFSM)	Ciências	Sexualidade/ Biologia (incompleta) (UNIFRA/ UNIJUI)	---	---
		02E40	Não respon deu	2002	---	---	07/00/00	20 N/Pub/E	---	---	História (UFSM)	---	História	História Social do Brasil (UFSM)	---	---
		03E40	31	2004	---	---	05/00/00	20 N/Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Educ. Especial – Def. mental (UFSM)	---	EducaçãoE special	Psicopedagogi a (UNIVILLE)	---	---
		04E40	34	2002	---	2001	07/00/08	20 N/Pub/E	---	20 Conv/ Pub/E	Ciências Biologia (UFSM)	---	Biologia	Gestão Escolar (IESDE)	--	

APÊNDICE 07 – Termo de Consentimento

Termo de Concordância

Eu,

(1) **concordo em conceder esta entrevista** sobre o tema desenvolvimento profissional de professores; (2) **permito a utilização de minhas falas para efeito de análises acadêmicas de pesquisa, respeitados os cuidados, dispositivos e procedimentos de ordem ética que as regem, o que inclui a utilização de nomes fictícios para a identificação dessas falas**; (3) estou ciente do meu direito de receber por correio eletrônico, cópia da transcrição da gravação dessa sessão realizada no dia ___/___/___ e/ou consultá-la em meio físico na sala 3289, prédio 16, CE/UFSM, sede do **Projeto de Pesquisa DIPIED** – “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores”. coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan (registro GAP/CE/UFSM 019443 – CNPq. Ed.Univ. 02/2006, Proc.486440/2006-0); (4) **estou ciente ainda**, da possibilidade de solicitar, no prazo de 15 dias a partir do recebimento da cópia da referida transcrição, alteração de aspectos relativos à minha participação nessa sessão, no sentido de deixá-la fielmente representativa do ocorrido.

Santa Maria, ___ de _____ de 2009.

Assinatura do Participante