

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTES

NONO, Maévi Anabel – UNESP/São José do Rio Preto – maevi@ibilce.unesp.br

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti – Universidade Presbiteriana Mackenzie/Universidade Federal de São Carlos – gramizuka@gmail.com

GT: Formação de Professores / n. 08

AGÊNCIA FINANCIADORA: FAPESP

Diversos estudos têm apontado a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente (HUBERMAN, 1993; IMBERNÓN, 2001; MARCELO GARCIA, 1999). Neste artigo, são analisados processos formativos de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de dados obtidos em pesquisa realizada, no período 2001-2005, com a utilização de casos de ensino como instrumentos de pesquisa (MERSETH, 1996; SHULMAN, 1992).

Conforme assinala Marcelo Garcia (1999, p. 112), “[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”. Neste sentido, as preocupações norteadoras das pesquisas sobre Formação de Professores têm se ampliado cada vez mais, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas englobando, também, temáticas relacionadas aos professores principiantes e aos professores em exercício (MARCELO, 1998).

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional – formação inicial, início na carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria – o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional. Trata-se, de acordo com Imbernón (2001), de um conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos: na experiência como discente quando, ainda como aluno, o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados; na etapa de formação inicial que deveria ter um papel decisivo não apenas na promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, promovendo as primeiras eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência; na

vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão); na formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Diferentes fases foram descritas por Huberman (1993) ao analisar o ciclo de vida profissional de professores. Sem desconsiderar que o desenvolvimento profissional docente deve ser descrito muito mais como um processo do que como uma série sucessiva de eventos pontuais, Huberman (1993) descreve fases na carreira docente e demonstra que elas são constantemente vivenciadas pelos professores, embora faça questão de destacar que o fato de que seqüências possam ser estabelecidas na descrição da carreira docente não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas. Dentre tais fases descritas por Huberman (1993) – entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável, fase de preparação da jubilação –, a primeira delas se refere a um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc. O elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil.

Os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional, de acordo com Tardif e Raymond (2000). Eles apontam que, entre professores que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência. O início na carreira representa, segundo eles, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente

do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser. Marcelo Garcia (1999) descreve o período de iniciação na docência como o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

Ao analisar a história de vida de uma professora, buscando compreender os processos de construção/desconstrução de sua identidade profissional, ou seja, tentando captar o movimento de constituição de sua identidade docente ao longo da trajetória profissional e pessoal, e considerando a escola – suas condições materiais e institucionais – como a esfera mais imediata da determinação da prática docente, Caldeira (1995) descreve o período de inserção e iniciação dessa professora na profissão como uma caminhada de enfrentamentos e conflitos diante dos desafios resultantes de sua não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente, presentes nas instituições onde desenvolveu seu trabalho.

A partir de pesquisa realizada com professoras iniciantes, Guarnieri (1996) busca identificar elementos que contribuam para a compreensão dos processos de “aprender a ensinar”. Segundo ela, é possível identificar alterações nos ideais sobre a profissão construídos pelas iniciantes durante a formação inicial e o processo anterior de escolarização, quando deparam com a cultura escolar, com as condições adversas de seu ambiente de trabalho, permeado por relações hierárquicas e burocráticas que dificultam a partilha de dificuldades, dúvidas e problemas. Também é possível constatar dificuldades das professoras iniciantes em lidar com situações relativas ao ensino na sala de aula. Os resultados de seu estudo (GUARNIERI, 2000) sugerem que as principiantes não sabem selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. Tais

dificuldades indicam que há aspectos do trabalho do professor que parecem ser melhor percebidos, pelas principiantes, somente a partir da atuação, não sendo focalizados durante a formação inicial.

Em estudo desenvolvido por Fontana (2000), encontram-se depoimentos de uma professora iniciante que ilustram as análises desenvolvidas por Guarnieri (2000). Trata-se de uma investigação que procurou focalizar o movimento de constituição e singularização do “ser profissional” em uma jovem professora iniciante, ao longo de seu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental. Um sentimento inicial de entusiasmo, seguido de momentos de sofrimento, angústia, temor, revolta e solidão, parecem ter marcado a inserção profissional dessa professora. Transparecem, em seus relatos, as dificuldades iniciais da docência, construídas no interior da escola e sentidas no interior da sala de aula, no contato com os alunos. Transparece, também, uma revisão de seus ideais pedagógicos a partir das solicitações da prática, que culmina na adoção de uma atuação contraditória. A vontade de resistir e a busca de partilhar suas dificuldades e de resolvê-las com alguém de fora da instituição escolar também estão presentes em suas conversas com a pesquisadora, sua antiga professora do curso de formação inicial.

Ao investigar diferentes fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica de jovens professores, concluintes ou já habilitados pelo curso de formação para o magistério, em nível de 2º grau, com até 05 anos na função docente, Castro (1995) destaca a imagem negativa que os professores iniciantes entrevistados construíram sobre os anos iniciais de seu percurso profissional, resultante das situações de isolamento, da falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática. Entretanto, também destaca o fato de que o confronto inicial com as situações escolares – marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela insegurança e despreparo, por certas dificuldades em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão e de apoio na busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar – não levou os professores investigados a desistirem de investir na carreira docente. Ao contrário, conforme afirma Castro (1995), os professores buscaram estabelecer um equilíbrio em suas carreiras, enfrentaram os primeiros obstáculos, valendo-se deles para reforçar a descoberta de novos caminhos, refletindo sobre os problemas vividos e procurando reavaliar-se a cada momento. Castro (1995) destaca que, mesmo apontando as mais variadas dificuldades na prática, tanto professores mais experientes quanto menos experientes (dentre os iniciantes)

demonstraram boa vontade, entusiasmo, expectativa de mudanças em relação à ação pedagógica e uma constante procura de novas informações, além de apresentarem uma forte predisposição de luta e persistência, na busca de um modelo profissional considerado “bom” ou “eficaz”.

Assim como no estudo de Guarnieri (1996), na investigação desenvolvida por Castro (1995) pretendeu-se analisar percepções dos professores iniciantes a respeito das principais dificuldades encontradas no exercício da docência. É possível observar, ao comparar resultados de ambos estudos, que as dificuldades explicitadas se assemelham em diversos aspectos. De acordo com Castro (1995), ao serem abordadas sobre as principais dificuldades encontradas ao ensinar, as professoras iniciantes destacam aquelas referentes a lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. Destacam, ainda, dificuldades quanto ao domínio de classe – diante da heterogeneidade que caracteriza as turmas de alunos – e de conteúdo, declarando achar difícil desenvolver conceitos (principalmente matemáticos) que envolvam conhecimentos que não possuem. Castro (1995) afirma que as iniciantes atribuem diferentes causas às dificuldades enfrentadas na prática, destacando a falta de domínio de conteúdos teóricos, principalmente os relativos à Psicologia e à Didática, e a desarticulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a prática encontrada nas escolas. Para as iniciantes, a falta de domínio de conhecimentos teóricos e a falta de relação entre tais conhecimentos e a prática cotidiana geram insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino, despreparo para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagem e desinformação sobre conteúdos e metodologias específicos da Educação Infantil e da Educação Especial.

Ao investigar o processo de socialização profissional de professores iniciantes, Freitas (2000) constata, assim como outros investigadores (CALDEIRA, 1995; CASTRO, 1995; FONTANA, 2000; GUARNIERI, 1996), que tais professores, apesar das dificuldades enfrentadas no início da carreira, tentam, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho, embora nem sempre sejam bem-sucedidos. O gosto de educar crianças e jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão admite autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha são motivações para que o professor iniciante continue a investir na carreira tão relevantes, ou mais, que a necessidade de obter um salário (CASTRO, 1995). Nesse sentido, Freitas (2000, p. 91) constata que a vontade de acertar e de ser

reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos, levam os iniciantes a resistir às dificuldades, pois, abandonar a profissão representaria, mais que a perda do emprego, a abdicação de seus projetos pessoais e o desmoronamento de sua identidade profissional.

Com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos professores iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano e sobre as situações em que transcorre, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000). Vale destacar, entretanto, dados americanos levantados por Gold (1996 apud TARDIF; RAYMOND, 2000) segundo os quais 33% dos iniciantes, durante as fases iniciais da docência, abandonam a profissão ou, ao menos, questionam-se sobre sua escolha profissional e sobre a continuidade da carreira.

ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Neste artigo, são apresentados resultados obtidos em pesquisa da qual participaram quatro professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental¹, com trajetórias diversificadas de entrada na carreira docente, que, no período de coleta de dados (entre 2003 e 2004), possuíam entre 02-05 anos de profissão. As professoras analisaram individualmente cinco casos de ensino², a partir de roteiros de questões abertas, e elaboraram um caso de ensino a partir de situações escolares vividas nos anos iniciais da docência. Casos de ensino (MERSETH, 1996; SHULMAN, 1992) são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. São narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos. Casos vêm sendo apontados como importantes instrumentos a serem utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino. Ao garantir o acesso – tanto aos investigadores, quanto aos próprios professores – aos conhecimentos que fundamentam a atuação docente, os casos sugerem sua importância na estruturação de atividades de formação que considerem os

¹ As professoras serão chamadas de Fabiana, Joana, Daniela e Mariana, nomes fictícios.

² Os casos de ensino utilizados foram: “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” (PADILHA, 2002); “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999); “Escreva do seu jeito” (ARATANGY, 2002); “A Gata Borracheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” (ABREU, 2002); “Produzindo textos” (ABREU, 2002a).

conhecimentos profissionais dos professores e que permitam seu desenvolvimento. Além disso, a importância dos casos de ensino aumenta quando se considera que os processos de aprender a ensinar ocorrem na interação do professor com o contexto no qual leciona. Situações específicas são fundamentais nos processos de construção dos conhecimentos profissionais docentes. Ao apresentarem situações escolares singulares, os casos de ensino possibilitam a análise de questões estritamente relacionadas ao contexto escolar e de sala de aula – que envolvam as implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar – e, ainda, permitem que professores, conjuntamente, discutam e analisem tais situações, refletindo sobre conhecimentos profissionais próprios da docência que lhes possibilitam transformar conhecimentos que ensinam de modo que os alunos possam aprendê-los. Na investigação que fundamenta este artigo, casos de ensino foram utilizados como ferramentas formativas e investigativas, revelando-se importantes instrumentos para promoção e investigação dos processos formativos vividos pelas professoras em início de carreira³.

A professora **Fabiana** possuía, no período 2003/2004, aproximadamente 04 anos de experiência docente em escola particular, trabalhando, desde 1999, com crianças de 01-02 anos de idade, na Educação Infantil, e também com crianças de 04-05 anos. Concluiu o curso de Pedagogia e frequentava Especialização em Psicopedagogia. A professora **Daniela** possuía, durante o período de coleta de dados (2003-2004), aproximadamente três anos de experiência docente, tendo iniciado sua carreira em 2001, trabalhando em uma 1ª série do Ensino Fundamental, em escola particular, inicialmente como professora-auxiliar e, logo em seguida, como professora-substituta da titular que esteve em licença-maternidade. Em 2003, lecionava na Educação Infantil, numa série com crianças de 06 anos de idade, na mesma escola particular e, também, em escola pública estadual, em classes de Reforço Escolar, com um grupo de crianças de 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental que estavam sendo alfabetizadas e com um grupo de crianças de 3ª e 4ª séries que estavam aprendendo a produzir textos. No ano de 2004, Daniela foi contratada por uma creche inaugurada em um dos distritos do município do interior paulista para trabalho em tempo integral na Educação Infantil. Concluiu o curso de Pedagogia e cursava, durante a coleta de dados, Especialização em Psicopedagogia. A professora **Mariana**, com aproximadamente 05 anos de experiência docente, formada também em Letras, concursada pela Prefeitura Municipal, lecionava, em 2003, numa 4ª

³ Maior aprofundamento na definição de casos de ensino pode ser obtido em artigos das mesmas autoras.

série do Ensino Fundamental e numa pré-escola (5-6 anos) e, em 2004, numa pré-escola (5-6 anos) e na disciplina Inglês nas séries finais do Ensino Fundamental, em escola municipal. Mariana se preparava para prestar concurso público estadual para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, freqüentando, ainda, um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outro de especialização em Literatura. A professora **Joana**, com aproximadamente 02 anos de carreira, possuía experiência docente em escolas estaduais, onde atuou como professora-substituta por um ano. Em 2003 lecionava em uma 2ª série do Ensino Fundamental, em escola municipal, com contrato de trabalho anual. Concluiu o curso de Pedagogia. Morando em uma cidade e lecionando em outra, Joana passava duas horas de seus dias em viagens de ônibus, ficando impossibilitada, segundo ela, de trabalhar em outro período ou realizar algum curso relativo à profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos foi possível constatar que as professoras iniciantes, ao descrever suas trajetórias profissionais e processos formativos, procuram estabelecer relações entre as situações vividas nos anos iniciais da carreira e alguns elementos, tais como: escolarização prévia, formação inicial, exigências da prática, escola/ambiente de trabalho, políticas públicas educacionais, conhecimentos fundamentais para enfrentar os primeiros anos de ensino, fontes de aprendizagem profissional, pais e alunos, aprendizagens vividas no início na carreira, principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, dilemas e interesses encontrados na entrada na carreira.

As iniciantes procuram analisar processos vividos no início na docência, buscando apontar fatores que facilitaram ou dificultaram sua iniciação profissional. Procuram traçar seu próprio perfil profissional, apontando aspectos que proporcionaram sua construção e reconstrução constantes. Embora tenham analisado aspectos comuns em suas trajetórias, a partir dos casos de ensino apresentados, cada professora imprimiu uma marca pessoal em seus registros, mostrando diferenças nas formas de encarar os primeiros anos de profissão. Nas análises que realizaram, expressaram aspectos marcantes de sua trajetória pessoal, mostrando que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na

primeira escola. Assim, verifica-se, nos registros da professora Joana, por exemplo, forte tendência em buscar compreender os sentimentos contraditórios que têm marcado seus primeiros anos de profissão e que a têm impulsionado a desistir. Tal busca conduz a descrição de sua entrada na carreira. Enquanto isso, Mariana, já desprovida deste sentimento de instabilidade na profissão que marca os registros de Joana – por ter estabilidade garantida por aprovação em concurso público – mostra preocupação em manter um ensino de qualidade ao longo da carreira. Daniela focaliza sua preocupação em como conseguir exercer com autonomia a docência, diante da forte influência que tem sofrido em seus anos como professora de escola particular. Já para Fabiana, a maior preocupação está em como lidar com as crianças pequenas e suas interferências no seu trabalho.

Assim como apontam estudos sobre professores principiantes, anteriormente discutidos, a entrada na carreira parece marcada, nos registros das professoras, por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. Analisados em conjuntos, tais registros mostram diferentes trajetórias de principiantes que passam por um período intenso de descobertas e de tentativa de sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 1993). Trajetórias mais fáceis para algumas, muito mais difíceis para outras. Os registros sugerem que, das quatro professoras, três delas – com 03-05 anos de carreira – sobreviveram às maiores dificuldades, passando a aceitar a ansiedade e os conflitos como característicos da docência e como fontes de aprendizagem profissional, desenvolvendo maior segurança e domínio sobre as situações cotidianas que enfrentam (TARDIF; RAYMOND, 2000). Uma delas, entretanto, com apenas dois anos de carreira, enfrentava um período de quase abandono da profissão, sentindo-se pessoalmente atingida pelas dificuldades no confronto com a prática (ESTEVE ZARAGOZA, 1999).

Aspectos comuns nos registros das professoras se referem às formas como encaram os processos de desenvolvimento profissional docente. As principiantes explicitam e discutem o caráter de continuidade da aprendizagem da profissão e a dimensão formativa da escola/ambiente de trabalho. Trechos de seus registros apontam para um reconhecimento de que a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho do professor, na troca de experiências com os colegas e

com os alunos. “Aprendi esses conhecimentos na escola, junto com os alunos” (Mariana). “Venho aprendendo bastante a cada dia na sala de aula. [...] Acredito que a aprendizagem da profissão docente começa na busca de informação, a respeito e, não termina nunca, pois a cada momento surge novos conflitos nos quais temos que parar, buscar novas hipóteses e por em prática tudo que sabemos; dessa forma, estamos sempre aprendendo” (Joana). “[...] a formação docente nunca se acaba, ela começou quando decidi tornar-me uma professora e não se acabará enquanto o mundo estiver mudando continuamente, junto com o ser humano” (Fabiana). “Penso que a escola é o espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudança de comportamentos e atitudes. Acho importantíssimo ter uma equipe unida onde pode-se trocar idéias e opiniões, aprendendo com quem tem mais experiência. Daí é que se dá a formação contínua do educador” (Daniela).

Aparentemente, as professoras atribuem ao professor um papel ativo em sua aprendizagem da profissão e defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar. Vale destacar que, durante o curso de formação inicial (segundo dados obtidos em pesquisa anteriormente realizada pelas mesmas autoras), as professoras já apontavam a aprendizagem da profissão docente como um processo contínuo. O que não acontecia, naquele momento, era a valorização do ambiente escolar como local de aprendizagem da docência. Aspectos relacionados à organização escolar e suas possíveis influências no trabalho de sala de aula não eram discutidos pelas futuras professoras ao analisar situações de ensino. A entrada na profissão parece ter propiciado o estabelecimento de relações entre sala de aula e escola.

Ao discutir o significado do curso de formação inicial em seu processo de desenvolvimento profissional, as iniciantes destacam a importância de que ele se caracterize pela articulação entre teoria e prática. O curso de formação inicial é apontado como apenas uma das fontes de aprendizagem profissional docente. Destacam também saberes advindos de sua própria história de vida, de sua escolarização anterior, da sua própria experiência na sala de aula e na escola, de seus estudos teóricos (TARDIF, 2002).

Os dados obtidos sinalizam lacunas que as professoras iniciantes possuem em algumas áreas do conhecimento que devem ensinar. Algumas dessas lacunas são

percebidas por elas, outras não. Permanece sua crença – evidenciada durante o curso de formação inicial – de que o domínio de conteúdos específicos pode ser alcançado durante o exercício da docência, sempre que a prática solicitar. A disposição para aprender novos conteúdos – demonstrada durante a formação inicial – parece se confirmar. Diante das dificuldades no domínio de um ou outro conteúdo, as professoras têm “[...] buscado ajuda com alguns professores, peguei alguns livros [...] estou correndo atrás e acredito que venho cumprindo meu papel” (Joana). “[...] Agora tenho corrido atrás dos prejuízos. Me atualizo com os cursos que frequento, com as capacitações, com os grupos de estudo e nas próprias pesquisas que faço quando é necessário”, escreve Daniela. Depoimento da professora Mariana demonstra sua constatação de que o ideal é aprender os conteúdos no exercício da docência, diante da necessidade: “[...] hoje devido a necessidade e até por interesse, busco informações, leio muito, enfim, me amadureci. Em um contexto anterior não tinha porquê me dedicar a elas [determinadas áreas do conhecimento]”. Os registros permitiram a constatação de certa preocupação das professoras com a transformação dos conhecimentos que possuem em ensino. Mariana escreve que não tem o que superar em termos de lacunas em uma ou outra área do conhecimento: “[...] só corro atrás da didática de como passar aos alunos”. “Acredito que na matemática tenho uma certa dificuldade para transmitir com clareza alguns conteúdos [...]. Na área de Artes também tenho encontrado certas dificuldades, me falta, talvez, idéias de atividades [...]”, acrescenta Joana.

Vale destacar, entretanto, que, mesmo a disposição das principiantes para aprender os conteúdos antes de ensiná-los – suprimindo assim lacunas da trajetória escolar – parece insuficiente quando se desconhece a própria defasagem. Os dados sugerem, por exemplo, que, em muito momentos, as iniciantes acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostas em sua trajetória como estudante, apesar de explicitarem sua preocupação em organizar situações de ensino diferentes daquelas que vivenciaram na infância. Equívocos e lacunas nos conhecimentos que devem ensinar parecem interferir na seleção de procedimentos de ensino, na avaliação do entendimento dos alunos, na análise das estratégias de aprendizagem elaboradas pelas crianças, na avaliação que fazem de seu próprio ensino.

Tratando, por exemplo, das formas como as professoras iniciantes encaram e utilizam as estratégias pessoais das crianças no ensino da Matemática – e o modo como avaliam o uso que fazem delas – nota-se que, ao desconhecer, elas mesmas, diversas estratégias de resolução de um mesmo algoritmo ou situação-problema, acabam por

lidar, algumas vezes, de forma superficial com as hipóteses das crianças, encarando-as muito mais como descobertas e invenções do que como construções dos alunos em seu processo de aprendizagem. Observa-se que Joana chega a se espantar com as estratégias elaboradas pelos alunos. Esta professora, ao refletir sobre seu ensino, avalia positivamente o fato de deixar que as crianças exponham tais estratégias, mas não parece notar que deveria partir delas para organizar seu ensino, na medida em que parece conhecer apenas estratégias convencionais de resolução de problemas.

No que se refere aos conhecimentos das principiantes sobre conteúdos relativos à leitura e à escrita, os dados sugerem que, neles, também estão presentes lacunas que, por vezes, interferem nas formas como as professoras tentam ensinar. Os diversos conhecimentos lingüísticos que devem fundamentar o ensino e a aprendizagem da lecto-escrita – relativos aos aspectos fonológicos, ortográficos, morfossintáticos, semânticos, textuais, discursivos da língua e aos gêneros textuais – não são apontados pelas principiantes como norteadores dos planejamentos de suas aulas.

Em relação às formas como as iniciantes se referem e utilizam os conhecimentos prévios das crianças relativos ao sistema de escrita, verifica-se que Fabiana e Mariana expressam sua crença de que a aprendizagem da leitura e da escrita da maioria de seus alunos tenha ocorrido estritamente no ambiente escolar, sendo que apenas alguns deles, segundo elas, sofreram interferências do ambiente familiar. Apenas Daniela destaca a importância dos conhecimentos sobre a escrita construídos pelos alunos antes da escolarização, no contato com outros adultos e com material impresso freqüente nos ambientes urbanos. Um dos conhecimentos que a criança já possui ao entrar na escola, segundo ela, diz respeito às funções sociais da escrita. Ao destacar esses conhecimentos quando analisa os processos de aprendizagem de seus alunos, Daniela, ao mesmo tempo, demonstra valorizar as concepções que as crianças construíram fora do ambiente escolar e explicita sua compreensão da escrita como algo mais que um produto escolar.

De modo geral, é possível constatar, tanto no que diz respeito ao ensino de conteúdos relativos à Matemática, quanto aos conteúdos relativos à leitura e à escrita, que as professoras iniciantes vivenciam um momento de transição entre a adoção de práticas que parecem valorizar e de práticas semelhantes àquelas a que foram expostas durante seu processo de escolarização.

Os dados demonstram forte implicação das professoras principiantes em sua própria aprendizagem profissional da docência e explicitam sua disposição para expor suas formas de atuação, a partir da elaboração e análise de casos de ensino. Retratam as

iniciantes como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças. Mostram que, apesar de iniciantes e de todas as adversidades que caracterizam esse período da carreira, sentem-se capazes de tomar decisões e ter opiniões, transitando para uma fase de estabilização na carreira (HUBERMAN, 1993). Apontam diversos conhecimentos profissionais que mobilizam para desenvolver seu ensino: conhecimento pedagógico geral (teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, conhecimentos relativos ao manejo de classe e à instituição em que trabalha), conhecimento do conteúdo específico (conceitos e idéias de uma área de conhecimento, formas de construção de conhecimentos em determinada área), conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986). Sendo preenchidas algumas lacunas em seus conhecimentos profissionais – evidenciadas nos dados obtidos – poderão, cada vez mais, levantar novas dúvidas sobre sua atuação, implicando-se, constantemente, em seus processos de desenvolvimento profissional. Transparece a disposição das principiantes para refletir sobre sua prática de ensino e orientar suas intervenções pelas observações e análises que realizam diante da participação das crianças nas aulas que propõem.

Para finalizar, vale destacar que, ao caracterizar as professoras iniciantes que participaram desta investigação, foram obtidos resultados semelhantes àqueles encontrados em estudos realizados por Castro (1995), Fontana (2000), Guarnieri (1996). Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira. Conforme salienta Huberman (1993), foi possível constatar que essa fase da carreira não é vivenciada exatamente da mesma maneira por todos os professores. As formas como cada professora lida com os aspectos que caracterizam a entrada na profissão podem variar, sendo, tal período, encarado a partir de diversas perspectivas e conhecimentos anteriores.

Os resultados desta investigação parecem confirmar a necessidade de que sejam organizados programas de iniciação ao ensino para professoras principiantes que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira

profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119). Tais programas devem ser compreendidos como um “[...] elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (Ibidem, p. 119). É necessário que levem em conta diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e utilizem estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. R. A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado. In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. p. 25-27.

_____. Produzindo textos. In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002a. p. 90-91.

ARATANGY, C. Escreva do seu jeito! In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. p. 87-89.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 95, p. 5-12, 1995.

CASTRO, M. A. C. D. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, New York, Teachers College, Columbia University, vol. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n.50, p. 103-119, 2000.

FREITAS, M. N. C. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro, 2000.

GUARNIERI, M. R. Contribuições da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p. 51-75, 1998.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).
- MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.
- PADILHA, S. A trajetória profissional de Stefânia, professora de educação infantil. [jun. 2002]. Vitória Líbia Barreto de Faria. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 36. Brasília: SEF/MEC, 2002.
- SHULMAN, J. H. *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 1986. p. 4-14.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOLEDO, M. N. C. Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros... *Revista Criança do professor de Educação Infantil*, Brasília, MEC/SEF, n. 32, p. 30-34, jun. 1999.