

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4362>**A FORMAÇÃO INICIAL, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE
TORNAR-SE PROFESSOR**INITIAL TRAINING, PEDAGOGICAL PRACTICE, BEGINNER TEACHER AND THE
PROCESS OF BECOMING A TEACHERLA FORMACIÓN INICIAL, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL PROCESO DE
CONVERTIRSE EN PROFESOR*Aline Diniz de Amorim*

Universidade Estadual Paulista – Brasil

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista – Brasil

Resumo: O presente texto objetiva discutir potencialidades e fragilidades da formação inicial de professores para o exercício da profissão, tendo como referência a prática pedagógica. O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, considerado polivalente, vivencia inquietações e anseios no início da carreira que são gerados, na maioria das vezes, por fragilidades da formação inicial que não consideram a atuação em sala de aula e a articulação teoria e prática. A discussão pauta-se em dados coletados por meio de entrevistas com seis professores iniciantes graduados no curso de Pedagogia numa instituição pública de ensino superior do interior do estado de São Paulo. Como principais resultados constata-se que a formação inicial é reconhecida, pelos entrevistados, como base fundamental para a preparação e exercício da docência, contudo, os professores apontaram os limites desta formação, destacando especialmente a desvalorização da dimensão prática da profissão que deveria ser complementar à formação teórica. Os sujeitos entrevistados vivenciaram grandes desafios ao adentrarem o espaço escolar, deparando-se com elementos centrais do trabalho que, por não terem sido adequadamente explorados ao longo da formação, lhes pareciam novidades. Ao lado dos desafios, os respondentes também apontaram significativas aprendizagens obtidas na relação com os professores experientes e com os gestores escolares, ressaltando a importância da socialização da prática para a atuação profissional. Neste sentido, a pesquisa apontou a fragilidade ainda marcante na formação inicial no que tange à dimensão da prática pedagógica, indicando que os resultados das pesquisas não têm sido adequadamente incorporados à preparação dos professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Professor iniciante.

Abstract: This text has as goal to discuss the potentialities and fragilities of teacher initial training having as reference the pedagogical practice. The polyvalent teacher who acts in the early years of Elementary School and Childhood Education, before to be considered how experienced, has a long way over of his time in teaching. The concerns and yearning from early in his career are engendered mostly by weakness of the initial training that not always focused the teacher practice in classroom. To analyze the potentialities and fragilities of teacher initial training and the ways that it helps the teacher initiation, we based on collecting data from interviews with six beginning teacher – in the first five years of action in profession – graduates of Pedagogy in a public study institution from São Paulo state. As main results of the search it was found that the beginning teachers recognized initial training as fundamental to the preparation for the exercise of teaching, however, the teachers pointed limits of this training, highlight especially the devaluation of the professional practice dimension which should be additional to the theoretical formation. The respondents faced major challenges when arrived the scholar environment. With this challenges, the teachers also occurred significant learning with regard to exchanges of experience with experienced teachers and with the management team, which indicates the relevance of the practice for the professional acting. In this way, the research pointed out the massive fragility of pedagogical practice dimension of initial training, indicating that the research results have not been adequately incorporated into teacher preparation.

Keywords: Beginner teacher. Pedagogical practice. Teachers training.

Resumen: El presente texto discute las potencialidades y fragilidades de la formación inicial de profesores para el ejercicio de la profesión teniendo como referencia la práctica pedagógica. El profesor de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental y Educación Infantil, polivalente, vivencia inquietudes y desafíos al inicio de la carrera que son generados, en la mayoría de las veces, por las fragilidades de la formación inicial que no siempre tiene como foco la actuación en sala de clase y la articulación teoría y práctica. La discusión de tal cuestión se basó en datos de entrevistas con seis profesores principiantes graduados en curso de Pedagogía en una institución pública de enseñanza superior del interior del estado de São Paulo. Como principales resultados se constata que la formación inicial es reconocida por los entrevistados como base fundamental para la preparación y el ejercicio de la docencia, sin embargo, los profesores apuntaron los límites de esta formación, destacando especialmente la desvalorización de la dimensión práctica de la profesión que debería ser complementaria a la formación teórica. Los sujetos entrevistados experimentaron grandes desafíos al adentrarse en el espacio escolar, encontrándose con elementos centrales del trabajo que, por no haber sido adecuadamente explorados al largo de la formación, les parecían novedades. Al lado de los desafíos, los respondedores también apuntaron significativos aprendizajes obtenidos en la relación con los profesores y con los gestores escolares, resaltando la importancia de la socialización de la práctica para la actuación profesional. En este sentido, la investigación apuntó la fragilidad aún marcante en la formación inicial en lo que se refiere a la dimensión de la práctica pedagógica, indicando que los resultados de las investigaciones no han sido adecuadamente incorporados a la preparación de los profesores.

Palabras clave: Formación de profesores. Práctica pedagógica. Profesor principiante.

Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado que se preocupou em analisar a inserção do professor em início de carreira na escola de Educação Básica e a constituição de sua identidade profissional a partir da relação com a

prática pedagógica no contexto organizacional. No recorte ora apresentado, objetiva-se discutir as potencialidades e fragilidades da formação inicial de professores para o exercício da profissão, tendo como referência a prática pedagógica. Os dados apresentados são discutidos a partir de resultados de pesquisas realizadas sobre formação docente e, principalmente, sobre a atuação de professores iniciantes.

A discussão sobre a prática pedagógica pauta-se principalmente nos preceitos defendidos por Gimeno (1991). Para o referido autor, o conceito é bastante abrangente, envolvendo as esferas pessoais e institucionais do trabalho do professor, não se restringindo, portanto, ao desenvolvimento das atividades escolares no âmbito da sala de aula. Consideramos, pois, fundamental a relação entre prática docente, contexto de trabalho e formação acadêmica inicial, tal como discutido também por Guarnieri (2000) ao afirmar a importância do professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho (p. 6).

Desta forma, não se trata de formação pautada no praticismo esvaziado de fundamentação teórica, mas uma formação que toma como referência central a complexidade da escola. Para Nóvoa (2017, p. 1116), a docência deve ser profissão baseada no conhecimento e “deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa”.

Tendo como referência o cenário supracitado, realizou-se a pesquisa qualitativa de abordagem empírica e, em função dos objetivos definidos, delimitou-se o grupo investigado, as etapas e os instrumentos de coleta de dados. A coleta de dados ocorreu em duas etapas interdependentes. Primeiramente, foi aplicado um questionário com o objetivo de levantar as informações que subsidiaram a escolha dos professores que, posteriormente, foram entrevistados. A utilização do questionário justificou-se, também, pelo número de sujeitos que a pesquisa abrangeu: um total de 195 egressos do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo, formados no período de 2010 a 2014. Do total de egressos que receberam o questionário *on-line* foram obtidas respostas de 27 docentes. Numa segunda etapa foi realizada entrevista semiestruturada com roteiro pré-definido com seis professores egressos dentre os 27 que haviam respondido o questionário. Foram selecionados exclusivamente professores atuantes em sala de aula da Educação Infantil ou Ensino Fundamental há, no máximo, cinco anos, considerados, portanto, professores

iniciantes. A investigação empírica foi acompanhada de levantamento bibliográfico realizado nas principais bases de dados do país.

O contexto de exercício da docência coloca em evidência e questionamento o processo de formação inicial de professores que acontece nos cursos de licenciatura, já que, muitas vezes, a composição e organização pedagógica dos mesmos não condizem com as transformações sociais que provocaram o aumento das exigências em relação à profissão do professor, tais como o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, a fragmentação do trabalho pedagógico e a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo. As dificuldades para atuar neste contexto de mudanças também são acompanhadas por certo descompasso entre o processo formativo e a atuação do professor no ambiente escolar, uma vez que nem sempre na formação inicial é dada centralidade à dimensão prática do trabalho.

A formação inicial, ao considerar a prática pedagógica como elemento central na formação do professor polivalente, pode ter função potencializadora ao colocar o licenciando em contato com a reflexão e a atuação a partir do cotidiano escolar. Trata-se, como discutido por Cruz (2017, p. 1168) de considerar a escola pública e o trabalho do professor como ponto de partida e de chegada na formação de professores. As licenciaturas, com destaque à Pedagogia, ao se organizarem a partir de elementos constitutivos da prática pedagógica podem favorecer momentos de partilha entre os licenciandos, antecipando-se situações que serão vividas quando do exercício da docência. Embora a formação inicial não seja determinante única no desenvolvimento profissional, podemos afirmar que tem papel central no processo de constituição da docência.

Para elucidar o que compreendemos por formação inicial, recorremos a Cunha (2013, p. 612):

[...] por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

A autora salienta que, “em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 611). A relação entre a formação inicial docente e o exercício da profissão é intrínseca e apresenta especificidades muito tênues se comparadas às demais profissões

existentes, já que há profunda relação entre o desenvolvimento do trabalho do professor e sua vivência pessoal, assim como com a concepção social do papel a ser desempenhado na escola. Da mesma forma, como expresso nos estudos de Dubar (2006), a constituição da identidade profissional somente se dá no âmbito de um contexto organizacional e na relação com o coletivo que lhe dará sentido e densidade.

Diante do exposto, apresentamos a seguir o recorte da pesquisa que está organizado em dois blocos seguidos pelas considerações finais. O primeiro contempla alguns elementos de discussão teórica sobre a atuação do professor iniciante e o segundo traz a análise dos dados das entrevistas no que tange à formação inicial, à prática pedagógica e à atuação profissional.

A formação inicial e a atuação do professor na escola: reflexões sobre o professor iniciante

A formação profissional para o exercício da docência requer atenção especial dada a complexidade do trabalho em sala de aula, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, onde se dá a atuação do denominado professor polivalente, o qual deveria ter ampla formação baseada na complementariedade entre teoria e prática. Entretanto, faz-se necessário relembrarmos a tendência que há nos cursos de Pedagogia em constituir saberes sem ofício, conforme afirmou Gauthier et al (2006). Para os autores, os saberes formalizados não consideram “o professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas” (GAUTHIER ET AL, 2006, p. 26). Tal fato leva o professor, ao adentrar o ambiente escolar, a sofrer um impacto em relação às condições objetivas sob as quais terá que realizar seu trabalho. Ao mesmo tempo, segundo os autores, há também o risco de determinar o trabalho de ensinar como um ofício desprovido de saberes, ao passo que, por muito tempo, e ainda observa-se tal tendência, de considerar como suficiente apenas o conhecimento do currículo, ou apenas ter talento, bom senso ou seguir a intuição, assim como que basta ter experiência ou cultura para ser um bom professor e ensinar. Nesta tendência, a prática se esvazia da teoria e tenta se sustentar no próprio fazer, não abrangendo a gama de atribuições do professor e nem tampouco favorecendo a problematização de sua função na sociedade do conhecimento. Logo, a prática amputada do conhecimento teórico, não encontra fundamento na atividade docente.

Dessa forma, ressaltamos que a formação inicial não será plena se não for considerado o âmbito da prática pedagógica na qual a docência se concretiza, problematizando-o frente à formação teórica. Pimenta (1999) defende a necessidade de ressignificar os processos formativos do professor fundamentando-os nos saberes docentes, considerando a prática pedagógica e docente escolar. Assim, é imprescindível que os cursos de formação de professores para a Educação Básica considerem a atividade prática do futuro professor como parte constitutiva de sua formação, tendo como referência o trabalho de ensinar.

Gimeno (1991), ao esclarecer os tipos de atividades educativas existentes, afirma que as práticas escolares institucionais possuem alguns desdobramentos, sendo que todos eles incluem o trabalho do professor. No entanto, ressalta que as práticas propriamente didáticas e educativas que ocorrem no ambiente escolar acontecem dentro da sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica e onde ocorre a maior parte da atividade docente, sendo, portanto, dimensão central do trabalho do professor a ser considerada em sua formação, seja ela inicial ou continuada. Nesse contexto, vale considerar que o conceito de prática pedagógica de Gimeno (1991, 2000) é bastante abrangente, pois compreende as esferas pessoais e institucionais do trabalho do professor e não somente o desenvolvimento de atividades escolares limitadas à sala de aula.

De acordo com Guarnieri (2000, p. 9), a formação inicial juntamente com o exercício da profissão é condição elementar para a consolidação do processo de tornar-se professor. Para a referida autora, considerar a prática pedagógica não significa dicotomizar teoria e prática ou dizer que a prática ensina por si mesma ou que não se relaciona com os princípios teóricos. Neste sentido, é bastante frágil a condição do professor iniciante que enfrenta o desafio de tornar-se professor sem ter, na maioria das vezes, vivenciado a problematização e a complexidade da prática e, uma vez na escola, não tem acompanhamento ou amparo da instituição na qual se formou e, frequentemente, nem da equipe gestora da escola onde está inserido.

Tamanho desafio tornou-se, em diferentes lugares do mundo, objeto de investigação. Ao longo das quatro últimas décadas foram desenvolvidos estudos significativos sobre o desenvolvimento profissional do professor. Alguns desses estudos abordam o delineamento do processo profissional de formação do professor, como as investigações de Veenman (1988), Huberman (1992), Cavaco (1991), Gonçalves (1992), Abarca (1999), Guarnieri (2000; 2009), Papi e Martins (2010) e Lima e Reali (2002).

Abarca (1999, p. 57) considera que “a problemática do professor iniciante é um ‘objeto por construir’, desde a perspectiva da investigação como das políticas e das práticas educativas”. Já Papi e Martins (2010) defendem que a temática do professor iniciante deve ser mais explorada no contexto brasileiro da pesquisa científica, salientando que quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor (p. 44).

Lima e Reali (2002) afirmam que, professores iniciantes, geralmente, têm dificuldades de focalizar o próprio trabalho e são submetidos mais facilmente às influências diversas do meio escolar como as adversidades presentes, muitas vezes, nos relacionamentos sociais dentro do ambiente de trabalho. Assim, se há dificuldades em articular na formação inicial e na atuação profissional os saberes de natureza teórica e prática, estes se avolumam na situação do professor em início de carreira que adentra os limites do ambiente educativo e se depara com situações com as quais, definitivamente não contava ou não fora adequadamente preparado.

Cunha (1989, p. 139) afirma que “a grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar e ele tende a repetir comportamentos que considerou positivos nos seus ex-professores”. Neste sentido, a formação inicial pode trazer grandes contribuições ao colocar em xeque modelos que se perpetuaram ao longo do tempo, em contraposição às situações do cotidiano discutidas no âmbito da pesquisa, abalando crenças e percepções que na ausência de discussões de natureza teórico-prática poderão ser mobilizadas na atuação profissional quando, não tendo referências mais concretas, reatualiza-se a prática pedagógica já conhecida.

Cavaco (1991, p. 164) ressalta que, ao ser colocado diante de situações complexas que necessitam de respostas e/ou atitudes urgentes, o professor iniciante pode ser levado a um processo de reatualização das experiências que teve como aluno. Esse processo, muitas vezes, conduz à prática de modelos tradicionais levando o docente ao esquecimento de propostas mais inovadoras que já havia defendido teoricamente. Essas situações complexas citadas por Cavaco (1991) caracterizam-se, em linhas gerais, pela adaptação ao ambiente escolar e aos professores nele inseridos, além do contexto social, psicológico e intelectual que o professor iniciante encontrará na relação com sua turma de estudantes.

Huberman (1992), autor bastante discutido nos estudos brasileiros sobre formação docente, ocupou-se em investigar o ciclo de vida profissional dos professores e, nessa perspectiva, optou pelo estudo da “carreira”. Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira

é um processo, não uma série de acontecimentos isolados. Dessa forma, tal discussão apresenta muitas vantagens, pois

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Como resultados deste estudo, o autor supracitado delineou fases do desenvolvimento da carreira docente: primeiros três anos – entrada e tateamento na profissão; dos quatro aos seis anos – estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; dos sete aos 25 anos – diversificação e questionamentos; dos 25 aos 35 anos – serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo; dos 35 aos 40 anos – desinvestimento (sereno ou amargo), respeitadas as especificidades do desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

Como consideramos no recorte da referida pesquisa o professor iniciante com até cinco anos na profissão, nos atentamos às duas primeiras fases apresentadas acima por Huberman. A primeira fase, a da “entrada na carreira”, abrange dois estádios¹: o primeiro, de “sobrevivência” e o segundo, de “descoberta”. Para Huberman (1992) o âmbito da sobrevivência é representado pelo que Guarnieri (2009) denomina como “choque da realidade”, ou “choque do real”. Nesse momento da carreira, para Huberman, predomina “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (1992, p. 39).

Já quanto ao estádio da descoberta, o autor descreve o entusiasmo inicial que contempla a experimentação e a exaltação por estar, de fato, responsável por uma turma de alunos, bem como sentir-se parte do corpo docente da instituição. Contudo, diante destes dois “estádios” ou estágios, a “exploração” é considerada como tema global, sendo que ela acontece durante todo o período de entrada na carreira, e visa à busca pela “estabilização”, que é a segunda fase a ser abordada. O profissional, para atingir um nível estável, de relativo conforto dentro da profissão docente, necessita conhecê-la.

Sobre a fase de estabilização, o autor afirma que também pode ser considerado como “comprometimento definitivo” e de “tomada de responsabilidades” decorrente da concretização da escolha feita pela identidade profissional docente. Essa estabilização na

¹ Huberman (1992) utiliza o termo “estádio” para designar os estágios ou fases da carreira profissional do professor.

profissão se constrói sobre os sentimentos de libertação e de emancipação, provenientes da sensação de pertença ao corpo profissional e à independência profissional dentro da sala de aula. Desse modo, segundo o autor, “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

Tomando como referência os dois estágios definidos por Huberman, torna-se ainda mais importante a consideração da dimensão da prática pedagógica na formação inicial de professores. Se a prática pedagógica que corresponde às esferas institucionais e pessoais do trabalho associada ao desenvolvimento de atividades escolares em sala de aula, fosse elemento central no processo de organização pedagógica e curricular dos cursos de formação, como apontado por Gimeno (1991), seria mais tênue a sobrevivência docente frente ao choque com o real. Obviamente que não seria suficiente do ponto de vista da antecipação da confrontação com a realidade (dada a absoluta ausência de possibilidade de controlar tudo que acontece numa sala de aula), mas seria uma possibilidade concreta de aproximação com a complexidade do trabalho.

A docência, de maneira geral, é considerada atividade complexa que exige do professor atuar coletivamente, mas, ao mesmo tempo, observar individualmente o desenvolvimento dos estudantes e nele intervir pedagogicamente, assim como, dominar a gestão da sala, ensinar os conteúdos etc. São muitas tarefas que se apresentam no espaço-tempo da sala de aula. Desta forma, se a docência é considerada atividade complexa quando analisada suas especificidades e sua natureza (BARBOSA, 2011), é ainda mais desafiadora para aqueles que estão em início do processo de desenvolvimento profissional, período marcado por momentos e situações de conflitos (tanto no âmbito da sala de aula como da instituição) que podem gerar no professor, como assinalado por Guarnieri (2009), o “choque de realidade” ou “curva do desencanto”. A autora afirma que:

[...] os estágios de interesse do desenvolvimento do professor, envolvem diferentes fases, ou seja, sobrevivência e adaptação à instituição, interesse sobre a situação de ensino e a fase em que o professor se interessa pelos alunos e sua aprendizagem”. (GUARNIERI, 2009, p. 138).

Silva (2000, p. 36) complementa que após se confrontar com o “choque de realidade”, “o que vai prevalecer é a rotina, a tradição, as regras rígidas do sistema (exemplo: não pode sair da sala de aula)”, elementos presentes na cultura escolar que também poderão ser desencadeadores de outros conflitos e angústias. Nessa perspectiva, é indiscutível que o professor iniciante que adentra a escola ainda terá uma longa trajetória profissional a percorrer e, no decorrer desse percurso, muitas serão as incertezas e ansiedades, as quais poderão,

inclusive, fazê-lo desistir da docência, especialmente quando o professor não se sentir amparado pedagogicamente.

Para Guarnieri (2000), o processo de aprender a ensinar se efetiva a partir da articulação entre o conhecimento teórico e o contexto escolar com a prática docente. Assim, o professor iniciante consolida seu processo de aprendizagem sobre a docência apoiando-se nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também considerando as condições objetivas sob as quais se dá o exercício da profissão, no caso, dentro do ambiente escolar, em interação com os demais atores do processo de ensino-aprendizagem: alunos, pares, gestão, funcionários da escola e comunidade. A mesma autora, ao recorrer às pesquisas realizadas sobre professores iniciantes, aponta que há indicadores que sugerem que na realização satisfatória da tarefa de ensinar, é necessário ao “professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho” (p. 6).

Uma vez inseridos na instituição escolar, os professores se veem envoltos em relações sociais com características particulares do ambiente profissional a que deverá se adaptar (o que lhe causa certo desconforto). Gonçalves (1992, p. 169) denomina esse processo de socialização profissional, ocorrendo quando o professor, num momento desafiador, se adapta ao meio profissional tanto em termos normativos como interativos. Essa socialização consiste na adaptação do professor, não só em início de carreira, mas também em início numa nova escola ou em um novo ano letivo, à cultura escolar presente no meio profissional no qual se insere. Assim, a socialização pode ser considerada como um processo de apropriação da cultura escolar pelo qual os docentes, invariavelmente, são submetidos a passar em sua profissão. A adaptação do professor ao meio escolar compreende um padrão de conduta específico de cada instituição. O docente é levado, nesse sentido, a aderir ao conjunto de práticas, códigos e valores da instituição em que está atuando. Essa adaptação pode ser considerada fácil ou não, dependendo do posicionamento do profissional em aderir à cultura escolar vigente. Também pode ser marcada por rupturas, resistências e desenvolvimento de estratégias. Neste sentido, ter se aproximado e problematizado a cultura escolar, a partir da teoria, na formação inicial, favorece o desenvolvimento de estratégias e resistências, principalmente quando tais situações foram vivenciadas no âmbito coletivo.

Abarca (1999) chama a atenção para o que considera “socialização pouco favorável”. Para ele, os professores recém-formados, ao chegarem às escolas onde irão atuar, são deixados à própria sorte e recebidos com um escasso e “conservador” apoio de parte dos outros membros da instituição escolar. Não há, nesse sentido, condições favoráveis para tomar

a prática pedagógica como elemento de mediação nem na formação inicial e tampouco no cotidiano escolar onde, até por influência do isolamento vivido nos cursos de licenciaturas, não há uma cultura institucional de fomento à discussão coletiva das práticas pedagógicas.

De acordo com Marcelo García (1999) os professores utilizam estratégias para se integrarem à cultura do ensino, sendo que estas podem ocorrer de forma consciente ou não. Segundo essa perspectiva, em algumas situações o professor adere à cultura escolar de forma passiva, com pequena reflexão sobre os valores, crenças e práticas às quais passa a ser submetido, talvez como forma de defesa para não se envolver em embates. Já em outras situações, o docente enfrenta dificuldades para submeter-se aos códigos e representações em voga na escola que está atuando, havendo autorreflexão, ou até mesmo a ocorrência da escolha consciente do profissional em analisar as características da cultura da escola em que se encontra e aderir a algumas concepções com as quais concorda, no entanto, mantendo alguns valores pessoais mais fortes, sendo que, neste caso, também pode buscar apoio em seus pares.

É inegável que a formação inicial recebida pelo professor é fator de elevada influência sobre o processo de inserção e socialização na escola, como podemos depreender das análises feitas pelos autores referenciados. Contudo, a formação inicial falha ao não considerar os elementos que influenciam na socialização do professor, dentre os quais a prática pedagógica, levando o profissional a chegar ao ambiente escolar, às vezes, com poucos conhecimentos dos aspectos da cultura da escola, aspectos tais que serão percebidos, na maioria das vezes, de forma isolada e individual e frente aos quais terá que se adaptar. No âmbito desta discussão, a formação inicial é tempo e espaço privilegiado para a aprendizagem profissional, favorecendo a articulação entre o conhecimento teórico, o contexto objetivo de trabalho e a prática docente.

As percepções dos professores egressos sobre a formação inicial, a prática pedagógica e a atuação profissional

Como já indicado na introdução, a pesquisa empírica foi realizada com seis professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia denominados P1, P2, P3, P4, P5 e P6, todos atuantes na Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Algumas características dos sujeitos estão descritas no quadro 1:

Quadro 1 – Descrição dos professores iniciantes entrevistados

Sujeito	Tempo de experiência na docência	Turma de atuação no momento da coleta de dados (ano letivo de 2015)	Rede de ensino em que atuou/atua
P1	1 ano e 9 meses	3º ano - substituto e 5º ano – efetivo (Ensino Fundamental)	Pública
P2	2 anos	3º ano (Ensino Fundamental)	Privada
P3	3 anos	Maternal 2 e Jardim 1 (Educação Infantil)	Privada e Pública (atualmente)
P4	9 meses	Maternal 1 (Educação Infantil)	Pública
P5	5 anos	1º ano (Ensino Fundamental)	Privada
P6	1 anos e 9 meses	Creche	Pública

Fonte: Elaboração das autoras

Diante de todo o exposto até aqui, faz-se oportuno o resgate e análise de alguns excertos representativos das falas dos professores iniciantes entrevistados durante a pesquisa, o que nos levou a fazer um recorte a partir dos elementos globais que compunham o conjunto de dados. Neste sentido, optamos por apresentar as percepções dos egressos sobre a formação docente recebida na universidade, especialmente, no que se refere à dimensão da prática pedagógica, bem como a influência da formação inicial no processo de constituição profissional do professor em início de carreira. Assim, pretende-se discutir as potencialidades e fragilidades da formação inicial de professores para o exercício da profissão sob a ótica docente, tendo como referência a prática pedagógica. Neste sentido, destacamos a contribuição do curso de Pedagogia para a atuação profissional. As respostas apontaram para diferentes situações que foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Contribuição do curso de Pedagogia para a atuação profissional, segundo a percepção dos professores iniciantes

Aspectos gerais das respostas	Sujeitos
O curso de Pedagogia representa a base para a atuação profissional.	P4 e P6
O curso de Pedagogia contribuiu para a construção de um olhar diferenciado para o universo escolar (escola e processo de ensino-aprendizagem).	P1 e P2
O curso de Pedagogia forneceu o conhecimento e aprofundamento das teorias que envolvem a profissão docente.	P3 e P5

Fonte: Elaboração das autoras com base nas respostas coletadas na entrevista

Na fala² da professora P4 foi possível constatar que, ao avaliar positivamente a formação inicial docente recebida, a respondente se pautou na importância dada por ela ao que denomina de “base teórica”, justificando que foi satisfatoriamente desenvolvida na graduação:

[...] recebi a base teórica no sentido de educação, como um todo, no sentido de apresentar os teóricos, no sentido de trazer elementos pra te formar mesmo como professor teoricamente. Assim como a questão do desenvolvimento dessas crianças, das etapas que elas passam, até comentei que eu vi pouco Vygotsky, eu vi pouco, mas não deixei de ver. Eu acho que isso é importante, porque já é uma portinha, se você quer mais, vai procurar mais, vai ler mais (P4).

A professora P4 salientou, ainda, um ponto digno de análise que se relaciona ao perfil que o professor necessita ter diante da formação profissional que recebe. Percebeu-se que a entrevistada reconhece que o curso não ofereceu o necessário no estudo de determinados teóricos, no entanto, ressalta que os principais conteúdos lhes foram apresentados, ficando o aprofundamento por sua conta frente ao comprometimento com a própria formação. Essa percepção vai ao encontro das afirmações de Zeichner (1993, p. 17) para quem os cursos devem “ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”.

As afirmações do autor indicam a importância da formação inicial como mobilizadora do compromisso com a prática docente e a profissão, ou como defendido por Nóvoa (2017, p. 1121) “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”.

É fato que a influência da formação inicial no desenvolvimento do trabalho do professor ocorre de maneira intrínseca ao exercício da sua profissão, conforme discutido por Guarnieri (2000), pois é no cenário de atuação do docente que os conhecimentos adquiridos são postos à prova. Nesse contexto, alguns conhecimentos são comprovados, enquanto outros são descartados. A autora supracitada afirma que “é a partir da prática e das condições por ela impostas que o professor avalia tanto a formação teórico-acadêmica, quanto a formação continuada” (GUARNIERI, 2000, p. 10). Neste sentido, incorporar a dimensão da prática pedagógica à formação inicial é de fundamental importância, pois oportuniza ao futuro

² Os excertos apresentados preservam as falas dos respondentes com seus vícios de linguagem e intercorrências nas respostas.

professor colocar em discussão, nos momentos coletivos e reflexivos, crenças e até mesmo conhecimentos teóricos frente ao observado na realidade, antecipando-se futuras situações que serão vividas. A professora P4 chama a atenção para a refutação de crenças durante e após a formação inicial:

[...] eu tinha a ideia do aluno ideal, que foi quebrada antes de ir para a prática, durante os anos da graduação ela foi quebrada. Então eu tinha essa visão que foi sendo quebrada, literalmente, durante o curso... Que isso foi fantástico no curso e mais ainda na realidade, quando você chega na realidade você vê que realmente não existe essa criança ideal (P4).

Contudo, a formação universitária centrada na dimensão teórica reconhecida como importante pelos sujeitos, também é apontada como deficiência ao ser apresentada no curso como dissociada da prática pedagógica, condição fundamental para o exercício da docência, especialmente no início da carreira:

[...] eu acho que oferece um curso legal pra nós, mas eu acho que ele é muito só teórico, acho que falta um pouquinho de prática [...] lógico que a teoria é importante, mas quando você vai pra escola... Você que fez um curso só teórico... Você fica perdida (P2).

Olha, eu acho que a graduação fica mais na questão da teoria. Eu acho que, infelizmente, não consegue passar muito mais, porque é realmente muito conteúdo pra ser trabalhado [...], então eu acho que fica resumido mais à teoria [...], fica mais na teoria mesmo, nessa busca pelo conhecimento, na produção do conhecimento. E falta conciliar prática, infelizmente isso não é transmitido em sala, numa aula (P3).

Faltou um pouco da parte prática [...] (P5).

Sobre essa relação dicotômica entre a teoria e a prática na formação do professor, Candau e Lelis, em publicação de 1988, afirmam que é “um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais da educação” (p. 49). Ao considerar o ano em que as autoras supracitadas chamaram atenção para esse fato e compararmos com as falas dos professores sujeitos de nossa pesquisa, concluímos que, após quase 30 anos, o problema perdura nos cursos de formação docente e representa ainda hoje preocupação significativa daqueles que cursam a licenciatura em Pedagogia.

Os professores iniciantes consideraram a dicotomia entre teoria e prática como aspecto negativo do curso de Pedagogia, visto que, para eles, foi um dos fatores que dificultou o processo de aprendizagem da docência e a inserção na profissão. E, mesmo quando elementos da prática pedagógica fizeram parte da formação, houve incumbências da profissão que somente foram vividas durante o exercício da docência, não sendo possível englobar todos os

aspectos na formação profissional, dada sua complexidade, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Você tem que fazer uma rotina. Ótimo! Eu sabia totalmente da teoria! Lindo! Precisa de rotina, o porquê que precisa da rotina, pra criança entender os tempos, entender os limites, entender os processos, entender por onde vai passar. Facilita muito ela entender que ela chegou, mas que ela vai embora, que o pai vai voltar e tal. Mas como você monta uma rotina pra crianças de dois anos? Não tive esses exemplos na faculdade e fazem falta. (P4).

Fiz a primeira reunião de pais da minha vida, quase morri! Porque é muito difícil... Eu nunca tinha feito, parece assim, mas a gente não aprende isso na faculdade (P6).

Por outro lado, uma das entrevistadas apontou que alguns aspectos do trabalho não foram devidamente vivenciados na formação inicial. A P4 indicou que o curso de Pedagogia necessita considerar que o graduando nem sempre possui saberes experienciais, compreendidos segundo a concepção difundida por Tardif (2002) e Pimenta (1999) como os saberes que remetem à história de vida e trajetória profissional, que são significativos para prever situações do cotidiano escolar:

Eu acho que faltou muito exemplos para me dizer os perfis das crianças. As crianças de dois anos choram muito mais, não é que a de quatro não chora, algumas choraram [...]. Só que eu não tinha essa noção. Aí você vai falar “É porque você não conviveu com muitas crianças”. Pode ser! Mas você tem que contar com isso ao formar um professor (P4).

Diante disso, podemos indagar: se essas atividades não são constitutivas do curso de graduação, em que momento, então, o professor aprenderá a fazer uma rotina ou a organizar uma reunião de pais? Em que momento poderá ter um retorno e reflexão sobre o que foi organizado? Essas atividades são/devem ser conteúdo de ensino na formação de professores? São muitas questões que emergem e que nos levam a problematizar a formação docente, mesmo porque, uma vez nas escolas, os professores encontram com muita frequência um trabalho isolado, e individual, assumido sem muito apoio dos pares e da gestão (AMORIM; FERNANDES, 2016).

A professora P3, por sua vez, ao se referir às limitações da organização do curso em relação à formação prática para a docência, destaca que a totalidade da formação não se dará no curso, mas será vivenciada cotidianamente na sala de aula, no exercício da prática pedagógica, o que, porém, não exime o curso de sua responsabilidade frente à preparação para a docência:

Na faculdade o professor não consegue te transmitir essa prática, ele não vai te falar o que vai acontecer na sua aula. Ele vai, de repente, citar algumas passagens, algumas situações que aconteceram, mas isso aí é só quando você estiver lá na sala (P3).

Diante das afirmações dos docentes entrevistados, também, foi possível identificar que grande parte do processo de ensino relacionado ao contexto da prática pedagógica foi designado aos estágios curriculares supervisionados durante o curso de Pedagogia, momento que deveria privilegiar a imersão na escola e a articulação entre teoria e prática. O estágio é um momento essencial para a aproximação com o fazer profissional e também para o distanciamento e questionamento do papel exclusivo do aluno, que até a formação inicial era desempenhado pelo licenciando. Trata-se de uma possibilidade de olhar para a realidade problematizando-a com o conhecimento obtido no curso, podendo ocorrer formas de identificação positivas com a atuação profissional, na medida em que a respondente salienta que ao se inserir no ambiente escolar e participar de seu cotidiano, por meio da prática do estágio curricular, confirmou sua opção pela docência. A decisão parece ter decorrido do contato com a prática pedagógica que, por razões legais, só ocorre a partir da segunda metade do curso:

Quando eu fui pro estágio, aquilo já mexeu comigo, já me deu vontade de falar “Não... Eu acho que é isso que eu quero pra minha vida! Eu quero ser professora!” (P4).

Por outro lado, os sujeitos P2, P5 e P6 afirmaram que a experiência de realizar o estágio supervisionado durante a graduação não foi uma experiência efetiva de aprendizagem:

Quando você tá no estágio, você observa algumas coisas, faz o relatório de estágio, mas depois não tem a devolutiva da professora sobre aquele relatório. Você dá a sua opinião, mas a professora não dá uma devolutiva do relatório de estágio (P5).

Quando eu lembro do estágio, uma correria pra preencher papel, mas não tem uma lembrança de que tenha sido efetivo, um estágio pra aprender mesmo (P6).

Observou-se que a maneira como esse momento fundamental da formação foi desenvolvido não favoreceu a apropriação de conhecimentos necessários à prática pedagógica, não sendo desenvolvido de forma complementar e articulado à teoria. Para os professores, a maior parte das horas do estágio eram ocupadas com tarefas burocráticas como o preenchimento de relatórios, não havendo a devolutiva por parte dos professores do curso responsáveis por esta atividade, perdendo-se oportunidades importantes para a reflexão sobre

o trabalho do professor, situação que será depois vivida na escola, onde não há uma tradição e preponderância da discussão da prática nos momentos coletivos (AMORIM; FERNANDES, 2016). Da mesma forma apontou-se para a imitação de modelos, aspecto discutido por Pimenta e Lima (2006), reafirmando que “o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8). Mesmo com as críticas a tal modelo de organização do estágio, percebe-se ainda sua forte presença na formação de professores, indicando sua fragilidade no que se refere à discussão da prática pedagógica:

[...] O estágio da gente era você ir lá numa sala observar aquilo, fazer uma aula de intervenção e, quer dizer, você tá apto né? Eu acho que não (P2).

A falta de articulação entre universidade e locais de realização dos estágios, nos quais os professores poderiam atuar como co-formadores, também foi apontada pelos egressos do curso, assim como em artigo recente de Nóvoa (2017) em que trata a distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas. Tal situação registrada sob a forma de denúncia agrega-se ainda à ausência da necessária orientação e supervisão:

O estágio na graduação é uma carga horária muito pequena, deveria ser mais acompanhado, mais direcionado [...]. Na graduação não é, você ia em qualquer escola e, de repente, alguém assina a sua ficha e tá tudo certo. Então, precisa, sim, desse envolvimento maior com o estágio, porque é aí que quem nunca teve contato com a escola, é ali que vai ser seu primeiro contato. E vai ser um contato sem orientação, sem uma professora ali pra te aconselhar, pra te guiar, pra estar ali. Então eu acho que a questão do estágio fica a desejar (P3).

Para Nóvoa, a co-responsabilidade entre universidade e escola permite a verdadeira formação profissional. Contudo, para que isso ocorra, segundo o autor, é indispensável atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, num diálogo com os professores universitários, evitando, dessa maneira, que a escola seja tida apenas como um “campo de aplicação”. Assim, “a construção de uma parceria exige compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão” (2017, p. 1124). A resposta da P4 corrobora a afirmação de Nóvoa:

Eu acho que os estágios são momentos importantíssimos, fundamentais, mas pra ele ser mais rico o professor que vai receber esses estagiários deveria ser preparado, o [professor] da escola. Porque eu tive momentos do meu estágio

que eu cheguei na escola, conversamos, fui recebida e tudo, podia fazer o estágio. Ótimo. Pela coordenadora. Pela diretora. Quando ia pra sala de aula eu tive professores que me disseram “Você não vai entrar aqui! Não quero você mais aqui” [...]. Então eu acho que isso também falta um pouco na formação do professor (P4).

A professora P2 levanta, ainda, um aspecto crítico da formação de professores no curso em questão, relacionado à realização dos estágios não curriculares:

Se você não tiver um estágio que não é o supervisionado, aquele... O extra [curricular], né?... Você acaba não levando muito na hora que você se forma, que você vai pra escola, você não tem nenhuma base, você não tem nada (P2).

Observa-se, no excerto acima, que a professora em questão relaciona a aprendizagem efetiva da docência à condição de realizar um estágio extracurricular. Essa afirmação demonstra uma condição alarmante sobre o curso de formação inicial de professores indicando que, na ausência das ações efetivas de articulação teoria e prática a partir da escola, resta aos estudantes contar com o estágio não curricular, o que é um grande risco, já que nas ações desenvolvidas nas escolas, pode ocorrer o predomínio de praticismo e da repetição de modelos, sem uma instituição formal de co-formação. Além do mais, neste tipo de atividade centrada no individual, os futuros professores são muitas vezes usados como mão de obra de baixo custo sem receber orientações pedagógicas necessárias para a futura profissão.

Assim, no limite o estudante acaba por depender de situações externas à organização curricular do curso para se formar. Alarmante também é o fato do graduando, ao fazer o estágio extracurricular, não ter o acompanhamento necessário na universidade para refletir sobre e a partir das situações vividas, podendo cair numa situação que Nóvoa (2017) denomina de “glorificação da prática”.

Sobre a iniciação à docência, os professores entrevistados trouxeram lembranças de dificuldades que enfrentaram e/ou ainda estão enfrentando relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, ao trabalho em sala de aula e, também, aos processos de socialização profissional dentro do ambiente escolar. Aspectos referentes à estrutura física e oferta de materiais e recursos da escola, bem como os que dizem respeito às relações com os pais dos alunos e com a equipe gestora também foram citados pelos professores como desafios. Dificuldades relacionadas à organização do conteúdo e apreensão do currículo a ser desenvolvido, bem como referentes à impossibilidade de atender aos alunos de maneira individual e as queixas relacionadas aos aspectos referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos ainda foram citadas por todos os professores entrevistados.

É necessário ressaltar, desse modo, que a lista de dificuldades relatadas pelos docentes é longa e demonstra que os desafios enfrentados por eles no início de suas carreiras se sobrepuseram, algumas vezes, aos demais aspectos que marcaram sua entrada na profissão, indicando mais uma vez a necessidade da formação inicial universitária incorporar a dimensão da prática pedagógica. Como defendido por Nóvoa (2017, p. 1117), “os professores não poderão construir sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial”.

E, nesse sentido, conjecturamos que muitas das dificuldades relatadas poderiam ter sido minimizadas caso a formação inicial recebida pelos professores tivesse focado e problematizado os aspectos práticos e mesmo burocráticos da profissão. As queixas dos professores ressaltam de maneira direta e indireta a supervalorização da teoria em relação à prática, assim como da universidade em relação à escola, ampliando a possibilidade de choque com o real. Como Nóvoa, defendemos que:

É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projeta (2017, p. 1117).

O choque com a realidade, enfrentado pela maioria dos professores iniciantes, ao terem pela frente a tarefa de organizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, foi uma das pontuações feitas por eles:

Eu não sabia, não tinha muita ideia do conteúdo, do currículo do 5º ano e tudo o mais. Então, isso foi uma coisa que me amedrontou (P1).

Pra organizar os conteúdos eu tive um pouco de dificuldade, também... (P2).

Eu pensei “E o que eu faço? Qual é a grade do 2º ano? O que eu vou ensinar pra essas crianças? Como funciona?!” (P6).

Neste sentido, “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1122), assim como na atividade em sala de aula não é possível lidar apenas com o conhecimento, já que a complexidade reside em lidar com o conhecimento em situações de relação humana (NÓVOA, 2017, p. 1127). Todos os professores da amostra salientaram questões relacionadas ao manejo de sala de aula, ressaltando situações difíceis para um professor iniciante quando vividas isoladamente. Sobre o conceito de manejo, Marin e Gomes (2014, p. 81), afirmam que “se trata de um dos principais elementos englobando os registros e organização do ensino”. A

organização dos conteúdos e do tempo, a indisciplina, a comunicação com os alunos, entre outros, foram citados como algumas das dificuldades referentes a esse aspecto:

Era uma sala com um problema muito sério de indisciplina, então no começo, durante as três primeiras semanas foi complicado (P1).

Então no começo é sempre difícil né? Porque você não tem o domínio da sala de aula (P3).

A gente não sabe lidar com criança que não obedece, com criança que não faz a lição (P5).

Para Koff e Pereira (1988), o conceito de “disciplina” é inerente a toda ação educativa eficiente, contudo, não deve ser entendida apenas como uma questão de autoridade, do professor ou do grupo, mas deve estar comprometida com os princípios de participação e autoridade. Dessa forma, pode-se observar nas falas dos professores que a falta de experiência diante da turma prejudicava a condução dos alunos e a apreensão da atenção dos mesmos. Ou seja, a falta de manejo, pelo professor, causa situações propícias para atos de indisciplina e, conseqüentemente, para dispersão dos alunos e a sensação de frustração do docente. Neste sentido, se situações fossem vividas antecipadamente e problematizadas no contexto formativo junto ao coletivo, haveria mais possibilidade do professor organizar pedagogicamente a sala de aula.

Há um sentimento de angústia implícito nas declarações de todos os professores, diante do reconhecimento das dificuldades e dos embates vivenciados durante a apropriação da prática. No início da carreira, esse sentimento tende a dificultar a adaptação à nova profissão e a continuidade do processo de construção da identidade profissional docente que começou a ser desenvolvida ainda no curso de licenciatura.

Para Nóvoa (2017, p. 1124), “infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento”. É fato que as dificuldades citadas pelos professores nos excertos acima remetem direta ou indiretamente às dificuldades em manejar ou conduzir as atividades em sala de aula, como já exposto, bem como a manter a ordem entre os alunos. Sobre a ordem e o comportamento que são considerados aceitáveis, Gimeno (2000) afirma que estes são impostos por uma determinada dinâmica de trabalho, sendo que os esforços que o professor faz na tentativa de obter esse controle sobre o grupo de alunos relacionam-se com a forma que ele tem de organizar o trabalho.

As dificuldades pontuadas por todos os professores entrevistados referem-se ao trabalho que ocorre dentro da sala de aula e que fomenta o choque com a realidade discutido por Guarnieri (2009), Huberman (1992), Marcelo García (1991), dentre outros autores. Para Marcelo García (1991, p 142), entende-se por choque com a realidade “aquelas referências concretas dos professores a respeito das dificuldades encontradas para adaptar-se à realidade das aulas, dos alunos, etc.”. Essas referências remetem aos dilemas que surgem na tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos à realidade prática vivida.

A formação inicial seria, então, um tempo/espaço privilegiado para preparar o futuro docente a prever situações didáticas que requerem maior ou menor controle sobre sua turma e quais as formas didáticas apropriadas de exercer esse controle. Se assim fosse, o professor iniciante adentraria o ambiente da sala de aula munido de estratégias, mesmo que incipientes, para manejar sua turma. Obviamente que o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Para além da sala de aula e da adaptação ao seu manejo, quatro dos seis professores entrevistados indicaram o relacionamento com os pares como um desafio significativo no que tange à prática pedagógica:

Na escola foi isso de, no início, de não aceitação mesmo, mas não das professoras da escola, das minhas colegas de grupo do terceiro ano (P2).

A dificuldade, na escola, eu acho que as relações pessoais é meio complicado, às vezes, eu tenho dificuldade em chegar e falar alguma coisa que não tá legal, que eu tô tendo dificuldade. Não falo. Eu tenho que pensar em alguma coisa, tentar resolver sozinha, do que levar pro meu superior ou levar pra pessoa que, de repente, tá causando aquela situação. Então eu prefiro fazer por mim mesma [...]. No município, dentro das experiências que eu tive, que eu tenho, é muito individual, é você por você mesmo, então não fica pedindo muito (P3).

A professora P3, no entanto, destaca fatores adicionais que contribuem para dificultar o exercício da profissão. Para ela, a docência é caracterizada pelo individualismo e, nesse contexto, o profissional é levado a resolver possíveis conflitos de forma independente, indicando que a dimensão da prática pedagógica é ainda pouco explorada, seja no âmbito da formação universitária ou no âmbito da escola e de sua formação continuada e em serviço.

Eu acho que [o trabalho docente] é muito individualista [...]. No município é tudo muito individual, eu percebo que as professoras, os funcionários não tem aquela questão muito de equipe, o que é diferente na escola particular que tem mais essa questão da equipe, de poder contar com o outro. (P3).

Em relação às contribuições provenientes das ações da gestão para o desenvolvimento do trabalho do professor, foram destacados aspectos relativos à existência de espaços e momentos de apoio, auxílio e confiança por parte dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas:

Com a coordenação não [tive problemas], eu sempre tive orientação mesmo [...]. Eu não tenho o que reclamar dela, da coordenação, eles são bem presente sim. Minha coordenadora tem bastante experiência e ela defende muito o professor que tem dentro da sala (P2).

A gestão me oferece ajuda, as gestoras sempre me ofereceram ajuda nessa parte pedagógica (P3).

É indiscutível que o suporte dado pela coordenação pedagógica facilita, e muito, o trabalho dos professores sem experiência ao contexto de exercício da profissão, pois além de forjar um ambiente de acolhimento, também, garante a esses professores a segurança necessária ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula e influencia até mesmo no relacionamento com os pais e colegas de profissão.

Sobre as fontes de aprendizagem que o professor em início de carreira possui, pode-se considerar que ele recorre aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, mas o aprendizado que acontece durante o exercício de sua prática representa parte significativa da construção dos seus saberes necessários à docência, devendo, por isso, ser antecipada a vivência de situações concretas de trabalho no âmbito da formação inicial. Consideramos, a partir das declarações dos professores, que o aprendizado que ocorre após a formação inicial, já durante o exercício da docência, abrange a troca de informações com os professores mais experientes, a própria vivência do cotidiano escolar e a formação oferecida pelo grupo gestor, em alguns casos.

Considerações finais

A respeito da formação inicial de professores muito se diz, no âmbito acadêmico e escolar, sobre o fato de não condizer com o contexto social que é mutável e, também, por não acompanhar o contexto de desenvolvimento prático das atividades dos professores. Esse modelo de formação tradicional foi explicitado diante das situações relatadas pelos seis professores ao expressarem suas opiniões a respeito do curso de Pedagogia e das dificuldades encontradas no exercício inicial da profissão. Ficou claro, como já apontado por autores que

referenciaram a análise, que os cursos de formação tendem a focar uma escola ideal e não, exatamente, a escola real na qual os futuros professores irão, de fato, atuar, pouco considerando a dimensão da prática pedagógica, seja nas disciplinas de formação geral do curso como também nos estágios curriculares. Mesmo em instituições públicas reconhecidas como qualificadas na formação de professores, como é o caso da instituição pesquisada, ainda não é explorada adequadamente a dimensão da prática nos cursos de licenciatura, ou seja, a escola concreta não é incorporada adequadamente nos currículos e práticas das universidades.

Muitas das dificuldades relatadas pelos professores iniciantes poderiam ser evitadas se a formação inicial recebida na graduação os auxiliasse na elaboração de estratégias para prever situações em que fosse necessário um ou outro posicionamento por parte dos docentes. Assim, sem dúvida, os sentimentos de frustração e inaptidão que, muitas vezes, levam o professor à desistência da profissão e, até mesmo, conduzem alunos ao fracasso escolar, seriam evitados.

O caminho da formação, como defendido há tempos pela pesquisa acadêmica, nesse sentido, deveria traçar seu percurso no sentido contrário, buscando encontrar na prática docente e, propriamente, pedagógica, os vieses a serem investigados para que se devolvam os fundamentos teóricos, munindo o professor dos conhecimentos necessários à docência, não somente os experienciais.

Observamos que, apesar dos dados das pesquisas sobre a formação inicial e a inserção do professor iniciante na escola, pouco se faz para alterar na prática o cenário da formação, pois, todos os anos, escolas das redes pública e privada recebem professores novos na carreira docente que, invariavelmente, passam repetidamente pelos mesmos processos penosos e contraditórios apontados tanto pelas pesquisas mais antigas como pelas mais recentes.

Salienta-se que a pesquisa tratou de um único curso de Pedagogia e contou com número reduzido de sujeitos. Entretanto, infelizmente, os dados corroboram o que pesquisas anteriores já afirmavam, indicando que a incorporação da prática na formação de professores deu-se essencialmente no âmbito acadêmico, não alterando a realidade dos cursos. Os dados confirmam a necessidade de efetivação de políticas de formação e inserção docente que valorizem a dimensão da prática pedagógica atrelada à formação teórica, estabelecendo, desta forma, condições concretas para articulação com a escola, além de ampliar as possibilidades de co-formação.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, Jose Cornejo. Profesores que se inician em La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 19, p. 51-100, 1999.
- AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. A organização do trabalho pedagógico no espaço escolar: reflexões a partir de diferentes contextos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVIII, 2016, Cuiabá. **Anais Eletrônicos...** Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10526_37640.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- CRUZ, Giseli Barreto. Ensino de didática e a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, p. 1166-1195, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas. Papirus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educação em Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora: Porto, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, p. 133-152, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simao.; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho. Disciplina: uma questão de autoridade ou de participação? In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

LIMA, Soraiba Miranda de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Aprender a enseñar: um estúdio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C. I. D. E, 1991.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira; GOMES, Fernanda Oliveira Costa. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis**, vol. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

SOBRE AS AUTORAS:

Aline Diniz de Amorim

Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara – FCLAr. Professora da Educação Básica no município de Lençóis Paulista/SP. Participante do Grupo de Pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. E-mail: alinediniza@gmail.com

Maria José da Silva Fernandes

Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara – FCLAr. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências da UNESP de Araraquara. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. E-mail: mjsfer@fc.unesp.br

Recebido em: 04 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 09 de maio de 2018