

Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência/  
Maria Regina Guarnieri (org.). – 2. ed. – Campinas, SP: Autores  
Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em  
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP,  
2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 85-7496-004-7

1. Ensino 2. Prática de ensino 3. Professores – Formação  
profissional I. Guarnieri, Maria Regina. II. Série.

00-2649

CDD-370.71

○ INÍCIO NA CARREIRA DOCENTE:  
PISTAS PARA O ESTUDO  
DO TRABALHO DO PROFESSOR

*Maria Regina Guarnieri\**

*E*ste texto apresenta algumas considerações a respeito da aprendizagem profissional docente a partir de pesquisa que realizei com professores iniciantes, quando da elaboração de minha tese de doutorado (GUARNIERI, 1996). Este estudo focaliza a idéia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

O interesse em pesquisar o professor iniciante surgiu em decorrência de minha preocupação anterior já voltada para o estudo de questões sobre o trabalho do professor, em especial no que se refere à competência para ensinar (GUARNIERI, 1990). Ao investigar tais competências a partir do contraste das práticas de professoras alfabetizadoras consideradas bem e mal sucedidas, foi possível perceber que não se pode considerar a existência de práticas totalmente distintas, pois houve aspectos semelhantes

\* Docente do departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, campus de Araraquara.

na atuação de ambos os tipos de professoras, indicando haver gradações de competência, desde as que estão relacionadas ao sucesso até aquelas que podem caracterizar o insucesso profissional, ou seja, há professores que sabem mais, mas não "tudo", sobre o seu próprio trabalho e outros que sabem menos, embora não possam ser considerados completamente "vazios". Assim sendo, a idéia de gradações de competência não se restringe a qualificar o trabalho do professor como sendo totalmente excelente ou péssimo em todos os seus aspectos, pois isso conduziria a uma visão dicotômica e maniqueísta do trabalho docente, forçando um posicionamento rígido entre bom/mau profissional, ou ainda, bem ou malsucedido. Além disso, estar-se-ia ignorando que o conhecimento já disponível sobre as competências do professor se encontra num constante processo de construção e de busca de sínteses que possibilitem compreender melhor o professor e seu trabalho.

Levando-se em conta tais considerações, a questão do sucesso ou insucesso profissional deve ser julgada sempre no condicional, pois depende de múltiplos aspectos. No estudo em questão, identificaram-se alguns deles, tomando por base as investigações referentes ao âmbito da atuação do professor em sala de aula, que permitiram situar alguns elementos da competência para ensinar.

Há indicadores que sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho.

Na organização deste texto, inicialmente, será abordada a perspectiva teórica centrada no pensamento do professor a qual orientou as idéias aqui apresentadas no que se refere ao processo de aprender a ensinar. A seguir, serão feitas algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Por fim, serão expostos alguns resultados acerca de como vai sendo constituída a aprendizagem profissional a partir do ingresso na carreira e algumas possibilidades que a investigação centrada no pensamento do professor pode trazer para os estudos sobre o ensino.

## 1. BUSCANDO NOVAS PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS SOBRE A COMPETÊNCIA PARA ENSINAR

A preocupação com a busca de indicadores da competência profissional fez parte de um conjunto de estudos bastante significativo, realizado no decorrer da década de 1980, focalizando o trabalho de professores bem-sucedidos e constituía um dos focos das pesquisas sobre o cotidiano escolar.

Revedo estudos sobre o professor e sua formação, como os de Garcia (1987), Villa (1988), Shulman (1986, 1987), e Zeichner (1993), entre outros, foi possível localizar outras perspectivas investigativas a respeito da questão da competência para ensinar. Tais perspectivas têm apontado para a necessidade de se investigar como os professores vão adquirindo e construindo as competências para o desempenho da função docente ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional. Esses estudos buscam, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, uma "epistemologia da prática" que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

As pesquisas desenvolvidas sobre o professor, tomando por base essa perspectiva, que procura caracterizar os conhecimentos que possuem e desenvolvem os professores como profissionais, têm-se voltado para o estudo das práticas de professores iniciantes e de experientes, tanto no sentido de contrastar ambos os tipos de professores com o intuito de buscar o que diferencia o trabalho do professor com experiência do daquele que não a tem (GARCIA, 1987), como para investigar os diferentes níveis de construção do conhecimento sobre a profissão que cada um desses dois tipos de professores possuem, inclusive constituindo pontes entre a formação básica e o início da carreira, a partir da concepção de formação como um processo contínuo.

É importante ressaltar que esses estudos têm colocado novas questões para se repensar os cursos de formação de professores, no sentido de se reverem as dicotomias que sempre são citadas quando se inicia uma discussão sobre essa formação, tais como: teoria versus prática, formação inicial versus formação continuada, conhecimento científico versus conhecimento pedagógico, mas

que pouco têm auxiliado para o encaminhamento de propostas mais efetivas para os cursos de formação.

A bibliografia americana e a européia têm trazido importante contribuição para os estudos sobre o professor e sua formação ao destacarem o professor como um profissional que reflete sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que este ocorre, que toma decisões, emite juízos, possui e desenvolve conhecimentos enquanto profissional do ensino. Tais idéias têm contribuído para a proposição de modificações nos programas de formação inicial, que deveriam, conforme explicitou Zeichner (1993) "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" (p. 17).

Pensando nos estudos já realizados anteriormente sobre professores bem-sucedidos, é importante recuperar alguns dos indicadores das práticas desses professores, que podem ser traduzidos pelo compromisso com a profissão e com a realização de um ensino de melhor qualidade. Quanto à atuação concreta, tais estudos revelam que os professores bem-sucedidos articulam um conjunto de características que possibilita a eles transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança que são colocadas pela realidade escolar. Direcionando essas idéias para o estudo do professor iniciante, entendendo-se aqui por iniciante o professor nos primeiros anos de sua atuação docente, algumas questões podem ser colocadas.

O que faz o professor ao ingressar na docência? Ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-las? Quais características, orientações, modelos o professor iniciante teve que buscar ou desenvolver para iniciar seu trabalho? Até que ponto a formação básica tem contribuído para desencadear nesse professor a construção de uma atuação compromissada com um ensino de melhor qualidade? Essas questões foram tomadas como foco central do presente estudo, que investiga como se dá o processo de aprender a ensinar a partir do exercício da profissão.

Alguns dos pressupostos que nortearam tal investigação e trazidos pelos estudos sobre o professor iniciante e sua formação referem-se aos seguintes aspectos aqui apresentados.

Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.

Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Esses pressupostos, porém, não são suficientes para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica.

Pérez Gómez (1988) considera que a concepção da relação teoria-prática existente nos cursos de formação do professor deriva do modelo de racionalidade técnica, que concebe a atividade docente como sendo exclusivamente técnica. Assim sendo, a prática é vista como campo de aplicação das normas e técnicas derivadas das teorias.

Os problemas da prática docente, para esse modelo, podem ser resolvidos mediante o uso do conhecimento produzido pela investigação científica, que é considerado útil para orientar tal prática. Essas considerações indicam que a relação teoria-prática é linear, pois, conforme aponta Gimeno Sacristán (1983), "o professor e a prática em geral são puros receptores e consumidores dos produtos da investigação" (p. 177).

As limitações do modelo de racionalidade técnica apontadas por esses autores residem no reducionismo do papel do professor e dos problemas da prática como sendo prioritariamente técnicos.

Ainda que se considere esse modelo como predominante nos cursos de formação, deve-se atentar para a não homogeneidade dessa orientação em todas as disciplinas constitutivas do currículo. Esse modelo quase nunca é absoluto porque há, no interior do próprio curso, professores que, em suas disciplinas, adotam ou-

tras perspectivas que não correspondem às orientações derivadas da racionalidade técnica.

O questionamento a esse modelo tem se pautado no reconhecimento do papel do professor não como um técnico que aplica à sua prática as teorias transmitidas pelos cursos de formação, mas como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar, nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e que exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza mais pragmática, até as que envolvem aspectos morais. Também é a partir da prática e das condições por ela impostas que o professor avalia tanto a formação teórico-acadêmica, quanto a formação continuada.

O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho em que se situa tal prática e formação teórico-acadêmica inicial, no entanto, exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação, enquanto profissional do ensino. Essa capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postos pela prática. Por outro lado, o papel da pesquisa e dos cursos de formação é auxiliar os professores no desenvolvimento dessa reflexão crítica, pois conforme apontam Gimeno Sacristán (1991) e Zeichner (1993), as condições objetivas do trabalho docente, na maioria das vezes, são limitantes para que essa reflexão ocorra.

Nesse sentido, a investigação, os cursos de formação e os professores precisam desenvolver canais de comunicação que de fato possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho.

Essa perspectiva, que tenta superar o modelo da racionalidade técnica, tem se pautado num redirecionamento das relações teoria-prática, ao centrar a análise na prática docente, procurando

identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da instituição escolar e das condições cada vez mais adversas de seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teórico-acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com um ensino de qualidade e a competência para atuar.

## 2. APRENDER A ENSINAR

Direcionando tais idéias para o estudo do processo de aprender a ensinar a partir da perspectiva dos professores iniciantes, é possível considerar algumas implicações decorrentes dessa visão.

A primeira delas seria que, ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, conforme aponta Veenman (1988), porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática. Tal postura do professor contribui para sua adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos. Assim sendo, o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável.

A segunda implicação seria a de que esse professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta transportá-la de forma direta e imediata à sua prática. Embora possua um conjunto de conhecimentos teóricos, o professor iniciante pode não perceber as limitações dos mesmos. Em caso de tê-los explicitados, há a tendência de considerá-los bons em si mesmos. Assim, no que refere à prática pedagógica já existente na escola, ele pode julgá-la inadequada, ultrapassada e impeditiva para a efetivação de uma ação mais consistente.

Contudo, ainda que o professor iniciante considere a prática ou mesmo a cultura escolar como tradicionais, atribuindo a esse

termo uma conotação inteiramente negativa, ele não deixa de perceber os problemas existentes e, muitas vezes, não sabe como enfrentá-los de maneira coerente com a sua concepção teórica. Assim sendo, esse professor pode acabar por adotar formas de agir usualmente empregadas pelos demais professores, gerando em si próprio conflitos, desânimo e frustração.

Uma terceira implicação seria que o professor, ao mesmo tempo que questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como estas se apresentam no contexto de trabalho, também detecta os aspectos positivos nelas existentes. Tais aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido.

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente.

Dadas as condições objetivas da prática docente e dos cursos de formação atuais, é de se esperar que a postura do professor iniciante negue a formação básica ou tente impor seus conhecimentos às situações de ensino-aprendizagem que irá enfrentar em suas primeiras inserções na escola.

No que se refere à postura profissional relacionada à terceira implicação, a mesma não é uma tendência que se destaca nas circunstâncias em que se situa o início do exercício profissional docente. Talvez possa ocorrer excepcionalmente para o professor em início de carreira.

As implicações aqui consideradas permitem dizer que o professor aprende a partir do exercício da profissão, o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos. Nesse contexto, as pesquisas sobre o ensino procuram identificar e analisar conhecimentos e princípios que mediatizam a teoria e a

prática, mas que ainda não estão codificados. É nessa direção que o presente estudo se inscreve ao identificar algumas pistas para a construção da função docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor, a partir da ótica de professores iniciantes. A aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente.

A pesquisa seguiu dois percursos metodológicos. Por um lado, procurou-se atender à necessidade inicial de obter uma primeira aproximação em relação ao que acontece com o professor iniciante na nossa realidade escolar, para identificar se os dados trazidos pela bibliografia internacional apresentam pontos de convergência com as nossas situações escolares. Por outro lado, era preciso se aproximar da realidade vivida pelo professor iniciante para obter um quadro de referência sobre o exercício e a aprendizagem da profissão. Assim sendo, os percursos metodológicos adotados para a realização deste trabalho foram os seguintes: um estudo exploratório mais amplo e, posteriormente, a partir dos resultados obtidos, um estudo de caso.

### 3. O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Com o estudo exploratório foi possível caracterizar o que pensavam e percebiam sobre a profissão e a formação as sete professoras iniciantes que fizeram parte deste estudo e que estavam em momentos diferenciados de atuação, ou seja, apenas uma das iniciantes ingressava na carreira e, as demais, encontravam-se entre o segundo e terceiro ano de atuação profissional.

A análise das entrevistas feitas com as professoras permitiu obter um quadro geral de referências que revelou como foi ocorrendo o processo de aprender a ser professor a partir da inserção no universo profissional. Assim sendo, algumas pistas sobre os conhecimentos que possuíam e que foram desenvolvendo referem-se a alguns aspectos localizados no âmbito do contexto escolar, da atuação em sala de aula e da formação inicial.

O estudo exploratório possibilitou identificar que há aspectos do trabalho docente que são percebidos pelo professor só a par-

tir do exercício da profissão. As professoras iniciantes pareciam desconhecer que o contexto escolar determinava, por exemplo, o tipo de classe e série que deveriam assumir (geralmente as classes consideradas mais difíceis eram atribuídas a elas), que o trabalho delas era avaliado negativamente pelos pares, diretores, coordenadores e, até mesmo, por funcionários da escola, que diziam como deveriam proceder com os alunos. Também perceberam a falta de espaço para partilhar as dificuldades que enfrentavam, não recebiam ajuda para superar os problemas. Tal situação contribuía para que as professoras iniciantes se sentissem sozinhas, trabalhassem individualmente, conduzindo-as ao isolamento no interior da escola. Tais aspectos revelam que a construção da profissão passa por assumir essas situações difíceis e aceitar as determinações da instituição escolar. Nesse sentido o impacto da realidade foi muito forte para as iniciantes, colaborando para a sua insegurança, sensação de fracasso e impotência diante dos problemas postos pela prática.

Os aspectos referentes à atuação em sala de aula parecem ter trazido de imediato, para as professoras iniciantes, preocupação com a questão do que ensinar e como ensinar, que para elas se traduzia em: como selecionar e organizar os conteúdos escolares, como distribuí-los em um dia de aula, a que procedimentos recorrer para transmitir a matéria, como relacionar-se com a classe, como saber se os alunos estavam ou não aprendendo, como avaliá-los, que atividades selecionar, como trabalhar com os alunos que apresentavam mais dificuldade para aprender, como cuidar da organização e correção dos cadernos de sua classe, e até mesmo, como usar corretamente a lousa. Tais aspectos constituíam fonte de dificuldades e de muita insegurança para as professoras iniciantes.

Ao avaliarem os seus cursos de formação inicial foi destacado por elas que tais cursos não as preparou para atuar ao alegarem não possuir conhecimentos de natureza prática e isso as deixava inseguras para assumirem a sala de aula.

As noções que traziam de seus cursos de formação sobre a profissão de professor eram vagas e ambíguas gerando expectativas negativas e a antecipação da idéia de fracasso e incompetência

antes do ingresso no exercício profissional. Tais expectativas pareciam decorrentes das mensagens veiculadas no interior desses cursos, que sinalizavam para a importância de ter convicção da escolha profissional como sendo suficiente para realizar um bom trabalho e, ao mesmo tempo, apontavam que a profissão era difícil porque as professoras iriam trabalhar com alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Ainda que se considere indesejável o fato do curso de formação provocar o aparecimento de expectativas negativas nas professoras iniciantes, há indícios de que a formação inicial parece não ter acentuado uma visão romântica da profissão, ao tentar antecipar dificuldades futuras, indicando com isso um possível avanço em direção a uma visão mais realista dela, ainda que distante dos problemas enfrentados pelos professores em seu cotidiano. Nesse sentido, o impacto causado pelo "choque da realidade" não foi marcante para as professoras iniciantes ao se depararem com a sala de aula, tendo em vista que já pressentiam dificuldades e a falta de preparo para enfrentá-las.

O estudo exploratório permitiu identificar também que as professoras iniciantes pareciam não ter como problema central o enfrentamento da disciplina em sala de aula que têm sido considerado pelos estudos estrangeiros, em especial o de Veenman (1988), como sendo a principal dificuldade dos iniciantes. Todas as professoras disseram possuir um bom relacionamento com os alunos de forma a assegurar condições mínimas para o trabalho de sala de aula.

#### 4. O ESTUDO DE CASO

Os aspectos levantados com o estudo exploratório ofereceram um quadro amplo de informações a respeito do processo de aprendizagem profissional sob a ótica das professoras iniciantes. No entanto, desencadearam a necessidade de aprofundar a análise de forma captar a dinâmica desse processo a partir da inserção na realidade do professor iniciante, na tentativa de relacionar seus pensamentos e ações para efetivar o seu trabalho. Para isso foi necessário recorrer a uma outra abordagem metodológica, optando-se pela realização de um estudo de caso, com uma das professoras

iniciantes entrevistadas no estudo exploratório. Essa professora encontrava-se em seu segundo ano de atuação, com uma classe de 1ª série do ciclo I do ensino fundamental, em uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo.

Com o estudo de caso foi possível testar alguns procedimentos metodológicos que têm sido usados pelas pesquisas sobre o pensamento do professor tendo em vista que essa perspectiva teórica considera que "la comprensión de la práctica docente pasa por la realización de nuevos estudios que ahonden en los testimonios de los protagonistas de esta profesión" entendendo ainda que " la práctica es fuente de conocimiento profesional" (VILLAR ANGULO, 1988, pp. 12-13). Como se pretendia investigar melhor como a professora iniciante percebia o próprio trabalho, era necessário propiciar à professora uma forma de levá-la a visualizar, rever, recordar e tentar reviver suas aulas para explicitar suas percepções sobre a sua própria prática.

Dentre os estudos revisados sobre professores iniciantes e que apresentam os tipos de metodologias utilizados nas investigações referentes ao pensamento e ação do professor, duas delas foram destacadas para o presente estudo: a "estimulación de recuerdo" descrita por Garcia (1987) e a estratégia denominada "coaching", apresentada por Villar Angulo (1988).

A "estimulación de recuerdo" é empregada quando se quer obter informações sobre o pensamento do professor na situação de ensino. Recorrendo ao uso de gravações em áudio e/ou vídeo das aulas, o pesquisador estrutura a entrevista de "estimulación de recuerdo" a ser realizada com o professor, que também ouve e/ou visualiza as gravações das aulas.

A estratégia do "coaching", permite ao professor refletir sobre e na ação. Essa reflexão ocorre por meio de diálogos sobre a situação de ensino entre um "coach" e um aluno em formação e/ou professor em exercício. O "coaching" é considerado por Angulo como uma estratégia de caráter formativo, é um processo de auxílio e de ajuda ao professor. Para empregar essa estratégia, é necessário que o "coach" grave em vídeo as aulas, que serão vistas pelo professor, elabore por escrito suas reflexões, com base na gravação, e as mostre ao professor, para, então, dialogar com ele,

procurando analisar, refletir, sugerir, escutar e demonstrar aspectos da situação de ensino daquele professor. Nota-se, nessa estratégia, diferentemente da anterior, que o pesquisador deve, além de explicitar seu entendimento sobre a situação em foco, explicar, criticar e propor alternativas com o professor.

Tomando por base esses dois procedimentos, algumas adaptações foram feitas. Em vez de gravar em vídeo as aulas, optou-se por encaminhar os registros cursivos das mesmas, para que a professora fizesse leitura prévia dos mesmos e explicitasse na entrevista suas percepções. Em relação às questões que deveriam ser feitas na entrevista com base nas aulas selecionadas para análise, procurou-se expor algumas reflexões sobre elas, apontando aspectos relevantes e outros considerados mais frágeis, mas tomando cuidado para priorizar e estimular a professora iniciante a expressar suas idéias a respeito do próprio trabalho, tendo em vista que a intenção era a de tentar desvendar os conhecimentos que a professora foi desenvolvendo com o exercício da profissão e que poderiam estar norteando a construção da situação de ensino.

O estudo de caso possibilitou obter algumas pistas sobre os conhecimentos da professora iniciante acerca de seu próprio trabalho em sala de aula, como percebia e desenvolvia os conteúdos escolares, a sua concepção sobre os alunos e sua aprendizagem, como percebia a si mesma enquanto pessoa, suas crenças e regras de conduta que poderiam estar norteando as suas ações.

A professora iniciante destacava problemas pontuais em seu trabalho, como por exemplo, trabalhar com os alunos que possuíam mais dificuldade para aprender, ou ainda, a necessidade de modificar o modo de trabalhar com o ensino de português. No entanto, não conseguia perceber outras pistas oriundas dos alunos, em especial quando estes manifestavam dúvidas sobre a matéria. Nessas ocasiões, a professora não acrescentava outras informações, não sabia como aproveitar a contribuição dos alunos para incorporá-la à matéria, permanecendo com uma organização rígida e repetitiva dos mesmos procedimentos e atividades.

Ao explicitar como percebia a si mesma enquanto pessoa, ou seja, exigente, insegura, ansiosa, rígida, que não admitia cometer erros, tais características pessoais pareciam contribuir para que

mantivesse um padrão de trabalho pouco flexível, e mesmo ao tentar introduzir modificações pontuais, propondo outras atividades e percebendo resultados positivos ao avaliar a produção dos alunos, ainda assim, não conseguia alterar o seu trabalho. No entanto, a professora iniciante foi percebendo em seu contato com a sala de aula que era uma pessoa calma, paciente, não agressiva e boa para os alunos, propiciando um clima adequado para a execução das tarefas e um bom relacionamento com toda a classe. É oportuno acrescentar que além de perceber que possuía características pessoais consideradas favoráveis para o trabalho de sala de aula, a professora iniciante preocupava-se com a formação moral dos alunos, manifestando tal aspecto ao extrair das atividades propostas algum princípio moral, como o senso de igualdade, de justiça e de reciprocidade, que deveriam ser tomados como exemplo de atitude que os alunos deveriam adquirir. Esses princípios morais também norteavam sua conduta ao lidar com as situações de inadequação do comportamento dos alunos durante as aulas.

O desejo de alterar a própria prática foi a característica predominante da avaliação que a professora iniciante fez de seu próprio trabalho. Tal desejo parecia decorrente de sua concepção do que seria um trabalho mais adequado, que para ela se traduzia na perspectiva construtivista. Essa perspectiva, ainda que não definida por ela, colocava-se em oposição ao que faziam as demais professoras alfabetizadoras, consideradas tradicionais pela iniciante. No entanto, ela também identificava em sua própria prática características tradicionais, semelhantes às de seus pares, gerando conflitos na professora iniciante, que não queria prosseguir com o mesmo tipo de trabalho, mas não sabia o que fazer para modificá-lo. Esse conflito valorativo e teórico não parecia conduzi-la a reformulações significativas de sua prática nem possibilitava que aprofundasse ou criticasse os princípios construtivistas. A visão difusa que possuía do construtivismo permanecia mais como um desejo de ser construtivista.

##### 5. CONHECIMENTOS DO PROFESSOR INICIANTE

Os dados obtidos tanto no estudo exploratório quanto no estudo de caso permitiram estabelecer algumas pistas sobre os

conhecimentos das professoras iniciantes a respeito da aprendizagem para ensinar.

A formação básica oferece alguns conhecimentos que possibilitam ao professor iniciante analisar o que encontra no contexto escolar e na situação de sala de aula. Isto ocorre, entretanto, ainda de forma precária e fragmentada dadas as atuais características do curso de formação.

A inserção na sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. Assim sendo, é possível afirmar que a sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule esses conhecimentos. No entanto, a articulação não ocorre de maneira natural nem espontânea. Os estudos revelaram que são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar seu trabalho. Tais dificuldades desencadeiam a articulação.

A relação entre formação e prática não possibilita identificar, com clareza, no processo de aprendizado da profissão, quais são os conhecimentos que pertencem à formação e quais os conhecimentos provenientes da prática. É possível dizer, no entanto, que os conhecimentos teórico-acadêmicos e mesmo aqueles oriundos do processo de escolarização são transformados no exercício da reflexão sobre a prática pelo professor.

Embora seja inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos, o que se nota é que esse professor não encontra as condições para um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada as diretrizes para a sua prática.

A prática apresenta características ambíguas, oscilantes e fragmentadas, dificultando a obtenção de uma visão global do trabalho docente.

As características insatisfatórias da prática podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação (incluindo-se também os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização), com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando

um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática.

O que se constatou tanto no estudo exploratório e, principalmente, no estudo de caso foi que as professoras iniciantes tinham dificuldades para alcançar um nível mais alto de articulação entre teoria e prática.

As pistas aqui apresentadas demonstraram que as professoras iniciantes vinham com noções, valores, procedimentos acerca do trabalho docente em sala de aula e procuravam testar suas idéias, revelando que, sem dúvida, a formação básica forneceu referencial a elas para começarem a atuar.

As dificuldades postas pela prática, por sua vez, conduziram as professoras para um movimento de avaliação da formação recebida, enxergando suas deficiências, lacunas, como também, possibilitou um movimento das professoras para a reflexão sobre o próprio trabalho.

O contexto escolar, por outro lado, se revela por organização hierárquica, normas, procedimentos, valores, crenças, que "devem" ser aceitos pelo professor, pois ele é avaliado em função desta cultura. Este estudo mostrou que a cultura da escola se caracterizou como individualista – porque as professoras deviam aprender a trabalhar sozinhas – e negativista – no que se referia às avaliações negativas que recebiam – conduzindo as professoras a uma postura de submissão às determinações. No entanto, a avaliação de tal cultura também foi feita pelas professoras a partir dos conhecimentos adquiridos na formação básica e dos dados da prática possibilitando discernir o que podiam ou não aproveitar para o próprio trabalho. Pode-se identificar claramente os movimentos feitos, por um lado para perpetuar a cultura da escola como, por outro lado, há a percepção de espaços de autonomia para o trabalho na sala de aula, de possibilidade de alteração dos padrões vigentes.

Os dados aqui apresentados permitem apontar que tanto no estudo exploratório como no estudo de caso, todo movimento de avaliação, quer da formação, quer do contexto escolar ou da prática, era conduzido por um movimento de reflexão das pro-

fessoras. Consideramos tal movimento fundamental e positivo, pois as professoras iniciantes buscavam transformar o padrão de seu próprio trabalho e construir-se como professoras.

O estudo permitiu ainda detectar que a exploração inicial revelou intenções e algumas representações desse movimento. Já o estudo de caso favoreceu o registro dessa intenção e correspondentes ações no sentido de transformação contínua, ainda que não fossem claramente percebidas pela professora iniciante.

O exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, para a consolidação do processo de se tornar professor. Tal construção ocorre à medida que o professor articula conhecimento teórico-acadêmico, dados do contexto escolar e da prática docente por meio da reflexão. O estágio em que se encontra a formação básica e continuada não tem favorecido as articulações necessárias entre a formação teórico-acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Uma das contribuições deste trabalho é a de apontar para a necessidade de ações tanto nos cursos de formação como na intervenção no âmbito da educação continuada que preparem mais adequadamente o professor para o desenvolvimento da mencionada articulação. Só assim serão encontrados os caminhos para delimitar o papel e os limites dos cursos de formação básica, bem como, fazer com que a experiência docente seja efetivamente um momento importante de consolidação do processo de tornar-se professor.

Trata-se ao mesmo tempo de não reduzir a formação do professor ao período da formação básica, conforme já analisou Perrenoud (1993), o que seria atribuir a ela um poder e um papel que ultrapassam seus limites reais e não depositar na experiência profissional em si e por si mesma a responsabilidade em fornecer ao professor iniciante todos os requisitos necessários à competência docente.

A necessidade de dar prosseguimento a estudos dessa natureza é inquestionável e pode colaborar para reverter posicionamentos que pesquisadores têm assumido face às dificuldades que detectam nos professores, ao considerar o professor incompetente, quando escapa a esses estudiosos a percepção de que tais di-

ficuldades resultam mais do momento e da situação pelos quais passa o professor iniciante do que de uma inevitável incapacidade para ser professor.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCIA, C.M. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC (Colección Educación Y Enseñanza).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 166-87.
- \_\_\_\_\_. (1991). "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- GUARNIERI, M.R. (1990). *O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar*. São Carlos, Dissertação de Mestrado (em Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. São Carlos, Tese de Doutorado (em Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 128-148.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- SHULMAN, L.S. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, vol. 15, n. 2, pp. 4-14.
- \_\_\_\_\_. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, pp. 313-333, Feb.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente". *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233.
- VILLA, A. (1988). "La formación del profesorado en la encrucijada". In: VILLA, A. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 24-38.
- VEENMAN, S. (1988). "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial". In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988). "Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase". In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y Problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 149-174.
- \_\_\_\_\_. (1988). "Introducción". In: VILLAR ANGULO, L.M. (director) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. España: Editorial Marfil, pp. 11-20.
- ZEICHNER, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.