



Fábia Maria Silvestre Zerbin

O CHOQUE COM A REALIDADE DOCENTE,
O PROFESSOR INICIANTE
E A ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

2015



O CHOQUE COM A REALIDADE DOCENTE, O PROFESSOR INICIANTE E A ALFABETIZAÇÃO

Fábia Maria Silvestre Zerbin

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Rui Trindade

Junho de 2015

Resumo

A presente dissertação de mestrado concretiza uma pesquisa orientada para perceber o “choque com a realidade” de docentes cujo início de carreira ocorreu nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, no segmento da alfabetização. O estudo nela contido é de natureza exploratória e teve o intuito de analisar a ocorrência do referido fenômeno, buscando compreender as dificuldades primárias do início da carreira neste segmento de ensino, identificar quais competências os docentes consideram necessárias desenvolver, bem como a capacidade de autorreflexão e auto-avaliação dos mesmos quanto à própria formação docente e ao desenvolvimento profissional. No que respeita às opções metodológicas, enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo. O instrumento utilizado para a colheita dos dados foi o questionário, de modo que a análise das informações obtidas por meio dele foi delineada pelo enquadramento teórico e interpretadas à luz da literatura pesquisada. Os resultados da investigação revelam que os dilemas vivenciados pelos docentes em início de carreira são evidentes e similares, dentre os quais sobressaem as dificuldades relativas com o contexto da sala de aula (lidar com a indisciplina e com as dificuldades de aprendizagem, gestão do tempo e da aula, trabalhar com salas numerosas...), também com fatores externos à sala de aula, como a má remuneração e as condições precárias de trabalho, como a falta de infraestrutura das escolas. Depreende-se, a partir da análise dos dados, que o choque com a realidade docente ocorre de maneira similar à maioria dos participantes, e que, embora este choque aconteça de maneira também parecida aos professores dos outros segmentos, grande parte dos docentes questionados optariam por iniciar a carreira na alfabetização.

Palavras-chave: Choque com a realidade docente; Alfabetização; Professores iniciantes; Professores neófitos; Educação.

ABSTRACT

This master's thesis materializes research oriented to realize the "clash with reality" of teachers whose early career was in the early years of Brazilian elementary school in the literacy sector. The contained therein study is exploratory in nature and aimed to analyze the occurrence of such phenomenon, trying to understand the primary difficulties of his early career in the teaching sector, identify what skills teachers considered necessary to develop and self-reflection capacity and self-evaluation of them about their own teacher training and professional development. With regard to methodological options, fits the phenomenological interpretative paradigm. The instrument used to collect data was the questionnaire, so that the analysis of the information obtained through it was outlined by the theoretical framework and interpreted in the light of literature. The research results reveal that the dilemmas experienced by early-stage teachers are patents and alike, among which stand out the difficulties relating to the classroom context (dealing with indiscipline and with learning difficulties, time management and class, working with numerous rooms...), also with external factors to the classroom, such as poor pay and poor working conditions, such as lack of infrastructure of the schools. It appears from the data analysis, the shock with the teaching reality occurs in a similar way to most of the participants, and that while this clash happens way too similar to teachers of other segments, most respondents would opt teachers to start a career in literacy.

Keywords: Reality shock; Literacy; Beginning teachers; Neophytes teachers; Education.

Résumé

La présente dissertation de maîtrise concrétise une recherche orientée afin de comprendre le "choc avec la réalité" de l'enseignant, dont le début de carrière a commencé dans les premières années de l'Enseignement Fondamental Brésilien, au niveau de l'alphabétisation. Cette étude est de nature exploratoire et elle a comme objectif analyser l'occurrence de ce phénomène, en cherchant à comprendre les difficultés primaires du début de la profession, dans ce niveau d'enseignement, identifier les compétences que les professeurs trouvent nécessaires à développer, ainsi que leur capacité d'auto-réflexion et d'auto-évaluation en ce qui concerne leur formation d'enseignant et leur développement professionnel. Relativement aux options méthodologiques, cette étude s'insère dans le paradigme phénoménologique-interprétatif. L'instrument employé dans la collecte des données a été le questionnaire, de façon que l'analyse des informations, à travers lesquels on les a obtenues, soit définie par l'encadrement théorique et interprétée selon la littérature recherchée. Les résultats de la recherche montrent que les dilemmes expérimentés par les enseignants au début de la carrière sont manifestes et pareils, parmi lesquels on met en évidence les difficultés relatives au contexte de la salle de classe (faire face à l'indiscipline et aux difficultés d'apprentissage, à la gestion du temps et du cours, travailler avec des classes nombreuses...), ainsi que les facteurs externes à la salle de classe, la mauvaise rémunération et les conditions précaires de travail, comme le manque d'infrastructure des écoles. On s'aperçoit, à partir de l'analyse des données, que le choc avec la réalité de l'enseignant a lieu de façon semblable pour la plupart des participants, et que, bien que ce choc ait lieu de façon pareil pour les enseignants des autres niveaux d'enseignement, la plupart des enseignants interrogés choisirait le niveau de l'alphabétisation pour commencer sa carrière.

Mots-clés: Choc avec la réalité enseignant; Alphabétisation; Enseignants débutants; Enseignants néophytes; Éducation.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Trindade, pelas considerações precisas e oportunas, cuja perícia foi singular para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Agradeço-o também pela disponibilidade, compreensão. Agradeço-o pela oportunidade de participar de suas aulas e por partilhar conosco o seu precioso conhecimento.

Aos professores do curso que contribuíram de maneira direta ou indireta para o enriquecimento desta pesquisa.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pelo acolhimento, mas especialmente por proporcionar momentos de profundo crescimento acadêmico e pessoal.

Aos colegas de curso e aos amigos, pelos momentos de convívio imprescindíveis para superar os dilemas provocados pela distância e pelas saudades da família e do meu país.

À minha família, por acreditar no meu potencial, pelo apoio afetivo e financeiro.

À força interior que me motivou a enfrentar esta jornada.

E finalmente, a Deus no qual está depositada a minha fé. Por acreditar ter d'Ele recebido o ânimo e a coragem para vencer as barreiras que pareciam intransponíveis.

Muito obrigada!

Lista de abreviaturas

EaD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Ideb – Índice de desenvolvimento da educação básica

LDB (ou LDBN) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Índice de figuras

Figura 1 - Estrutura do Sistema de Ensino Brasileiro da Educação Infantil ao Ensino Médio.....	13
Figura 2 - Quanto ao número de homens e mulheres.....	61
Figura 3 - Faixa etária.....	61
Figura 4 - Número de participantes por cidades.....	62
Figura 5 - Discriminação quanto ao curso superior.....	62
Figura 6 - Quanto aos cursos de pós-graduação.....	62
Figura 7 - Setor de trabalho.....	63
Figura 8 - Percurso na carreira.....	63
Figura 9 - Percepções acerca da realidade docente.....	64
Figura 10 - Quanto à opção de escolha.....	66
Figura 11 - Quanto ao sentimento de competência para o trabalho.....	69
Figura 12 - Participação em programas específicos de formação.....	69
Figura 13 - Dificuldades pessoais e profissionais.....	71
Figura 14 - Sentimentos positivos e/ou negativos relativos ao ingresso na carreira.....	72
Figura 15 - Categorização dos sentimentos relativos ao ingresso na carreira.....	73
Figura 16 - Quanto ao apoio recebido.....	73
Figura 17 - Categorização do tipo de apoio recebido.....	74
Figura 18 - Percepções após o ingresso na carreira.....	76
Figura 19 - Quanto às opções de trabalho.....	76
Figura 20 - Nível de segurança face às exigências de pais/ responsáveis.....	76
Figura 21- Nível de segurança face às exigências da equipe pedagógica.....	77
Figura 22 - Nível de segurança face aos métodos usados e seus objetivos.....	77
Figura 23 - Nível de segurança face aos futuros resultados do trabalho.....	78
Figura 24 - Condutas e necessidades.....	80
Figura 25 - Percepções acerca da profissão docente.....	80

Índice

Introdução.....	12
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	17
1.1 - Exigências e desafios atribuídos aos professores de hoje.....	17
1.2 - Que competências profissionais?	18
1.3 - E no contexto da alfabetização: quais competências?	21
1.4 - Particularidades da realidade brasileira quanto a formação inicial e ao recrutamento de professores no Brasil: breves considerações do atual contexto.....	26
1.4.1 - Formação inicial	26
1.4.2 - O recrutamento de docentes.....	31
1.5 - O professor iniciante e o choque com a realidade docente no âmbito do processo de alfabetização de crianças nos primeiros anos de conflito.....	32
1.5.1 - A socialização, o início da carreira e o choque com a realidade docente	37
1.6 - Os professores como profissionais reflexivos que colaboram entre si no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito.....	45
Capítulo II - Metodologia.....	48
2.1 - Tema	48
2.2 - Objetivo Geral.....	48
2.2.1 - Objetivos Específicos.....	48
2.3 - O paradigma de investigação	49
2.4 - Opções Metodológicas	52
2.5 - Procedimentos Metodológicos.....	55
2.5.1 - O questionário.....	55
2.5.2 - Critérios de seleção da amostra.....	57
Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados	59
3.1 - Caracterização dos participantes da pesquisa	61
3.2 - Quanto ao percurso na profissão	63
3.3 - Percepções prévias acerca da realidade escolar e das dificuldades a enfrentar	63
3.4 - Dos que optaram por salas de alfabetização.....	65
3.5 - Quantos às competências que sentiram necessidade de desenvolver.....	66
3.6 - Quanto à gestão de sala, da aula e do tempo	66
3.7 - Quanto à conduta e aos métodos de ensino na alfabetização	67

3.8 - Quanto às dificuldades a nível profissional e os fatores que desmotivam a carreira docente, na perspectiva dos neófitos.....	68
3.9 - Quanto às dificuldades a nível pessoal e quanto à profissão de professor (avaliação e perspectivas)	70
3.10 - Dos sentimentos relacionados ao primeiro ano de trabalho como docente.....	72
3.11 - Apoio recebido no primeiro ano de trabalho	73
3.12 - A avaliação da formação inicial na perspectiva dos neófitos.....	74
3.14 - Auto-avaliação do ingresso na carreira docente	75
3.15 - Observações relacionadas ao sentimento de segurança/insegurança diante das situações mencionadas nas figuras 19, 20,21 e 22.....	76
3.16 - Quanto ao choque com a realidade	79
Considerações finais	82
Referências	86
Anexos (Ver CD)	

Introdução

Neste trabalho pretende-se promover uma reflexão sobre a figura do professor iniciante, no Brasil, particularmente daquele que intervém no ciclo de escolaridade relacionado com a alfabetização na idade certa.

Ainda que a investigação realizada tenha começado a ser elaborada a partir dos trabalhos de investigação desenvolvidos em Portugal (livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento), este é um estudo sobre a realidade vivida pelos professores neófitos no Brasil, a qual, podendo ter aspectos em comum com a vida dos professores noutras partes do mundo, não deixa de configurar uma problemática singular. Por isso, trabalha-se também, com autores e obras relacionados com o contexto brasileiro. Embora a pesquisa tenha envolvido diversos municípios, a investigação concentrou-se, especialmente, em duas cidades do interior paulista, Ourinhos e Marília.

Apreciar a realidade dos professores neófitos e o choque com a realidade em Portugal (através da literatura) abriu uma porta importante para a investigação efetivada em território brasileiro (tanto bibliográfica, quanto empírica). Não só forneceu informações e indicadores procedimentais para a realização da pesquisa, como também deu a conhecer uma realidade que se aproxima muito, em diversos aspectos, da realidade educacional/pedagógica brasileira. Evidentemente, as duas realidades se distanciam em inúmeras outras dimensões. Nesse sentido, tornou-se conveniente realizar uma breve contextualização da realidade educacional brasileira quanto à qualidade, à estrutura do ensino público, assim como pareceu conveniente tecer algumas considerações quanto à formação inicial de professores e ao recrutamento dos mesmos.

Este trabalho deverá ser, por isso, abordado como um trabalho cujas referências terão que ser encontradas no sistema educativo brasileiro, nomeadamente ao nível dos ciclos de escolaridade referentes ao Ensino não-Superior, cuja composição é apresentada na Figura 1.

Educação Infantil								
Creche				Pré-escola				
Crianças de 0 a 3 anos				Crianças de 4 a 6 anos				
Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Ensino Médio								
1º Ano			2º Ano			3º Ano		

Figura 1- Estrutura do Sistema de Ensino Brasileiro da Educação Infantil ao Ensino Médio

É esta a estrutura do sistema educativo brasileiro em vigor no Brasil, onde a escolaridade obrigatória passou a ser de nove anos, em todo o território nacional, a partir do ano de 2010, mas que, mediante novas propostas legais, pode vir a ampliar-se.

Se esta é uma das propriedades mais importantes do sistema educativo brasileiro, importa referir, ainda, que a educação básica brasileira é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

De acordo com a Constituição e a LDB¹, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (Vieira, 2007, p.60).

Daí que, na educação básica, a competência em financiar a educação infantil seja municipal, a do ensino fundamental seja compartilhada entre estados e municípios e a do ensino médio seja de responsabilidade dos estados (Oliveira, 2015).

Finalmente, outra das facetas do sistema educativo brasileiro é aquela que diz respeito ao fato de haver um número expressivo de alunos que não adquiriu os conhecimentos que deveria ter adquirido na série/idade correspondente. Tomando por referência os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um dos indicadores da qualidade da educação no Brasil, constata-se que, em 2013, oito em cada dez alunos que concluíram o ensino fundamental não aprenderam o

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

adequado em Matemática². Até ao quinto ano do Ensino Fundamental, a percentagem³ de alunos que demonstraram competência de leitura e interpretação de textos, na rede pública de ensino foi de 40% enquanto que, no nono ano, foi de 23%.

Trata-se de um desafio complexo num país que, segundo o Instituto Paulo Montenegro, possuía, em 2011, uma taxa de 25% de pessoas consideradas letradas, o que significa que apenas esta parcela da população possuía capacidades plenas de leitura, escrita e de cálculo. Este é um dado que constitui uma informação que não poderemos desprezar, já que significa que é necessário que no Brasil, o processo de escolarização das crianças tenha em conta estas particularidades que implicam a construção de respostas, do ponto de vista do investimento na educação, das políticas públicas a adotar na educação, da administração e organização de sistemas e da formação de professores que, no seu conjunto, contribuam para superar os obstáculos que se colocam à construção de uma escola que seja congruente com os princípios de vida numa sociedade democrática.

Como se constata, não se defende que as exigências e os desafios que se colocam, do ponto de vista da educação formal, ao Brasil, dependam, apenas, das respostas que os professores forem construindo, ainda que se admita que a possibilidade de superar tais desafios, também dependa de tais respostas. Por isso é que este trabalho se enquadra no domínio da reflexão a produzir sobre as condições e as possibilidades dos professores brasileiros participarem nos desafios profissionais que lhes são propostos, situação esta, que obriga a clarificar, desde já, como se articula a formação de professores no Brasil com o trabalho docente nos diferentes níveis de escolaridade. Uma problemática que não sendo objeto de reflexão deste trabalho terá que ser equacionada como uma problemática vinculada aos desafios e exigências da entrada dos professores neófitos na profissão.

Apesar de ser necessário reconhecer que os diferentes projetos de formação de professores têm que ser equacionados em função das particularidades e das

² Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acesso em 23/03/2015.

³ Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acesso em 23/03/2015.

exigências, bem como dos desafios educativos de cada ciclo de escolaridade, importa afirmar que a entrada no mundo do trabalho é algo que merece ser objeto de reflexão. Que dificuldades é que jovens professores sentem nos primeiros anos de trabalho? Quais são as suas expectativas e os seus receios? Como é que vivem os anos iniciais da profissão? Como são recebidos e apoiados?

São estas algumas das questões que se deseja abordar nesta dissertação, na medida em que nos interessa conhecer como ocorre este momento fundamental da vida profissional de um docente. Far-se-á a partir de uma reflexão que aborda o trabalho dos professores neófitos em turmas de crianças que necessitam ser alfabetizadas.

Trata-se de uma opção que nos interessa estudar dadas as razões que justificam o investimento em tal projeto surgidas da curiosidade promovida pela experiência (ou in experiência) da investigadora ao iniciar a carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, anos da consolidação do período de alfabetização. Também por experimentar as dificuldades promovidas pela pressão em cumprir com as exigências a ela impostas, uma vez que teve, forçosa e inevitavelmente que desenvolver as competências para cumpri-las (de modo muito autónomo) e pela necessidade pessoal de desenvolver um trabalho de qualidade que atingisse os objetivos propostos para a idade/série, surgiu-lhe a obrigação pessoal em compreender e investigar como é que tal fenómeno acontece aos colegas em situação idêntica.

Foi de acordo com o conjunto de interesses e de questões já enunciadas que se justifica o trabalho que agora se apresenta.

O primeiro capítulo expõe a fundamentação teórica, assentada numa bibliografia que forneceu as bases para o estudo e envolveu autores de diversas nacionalidades. Tais leituras ofereceram, também, dados de pesquisas afins, com o carácter de demonstrar que o choque com a realidade docente parece ser um fenómeno aparentemente universal, passando pelas deficiências da formação inicial, dilemas enfrentados pelos novos profissionais, bem como a ocorrência dos processos de socialização e indução.

O segundo capítulo descreve os passos metodológicos utilizados na pesquisa, a importância de sua escolha no universo deste estudo, os procedimentos e as ferramentas de coleta e análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta a compilação dos resultados obtidos por meio dos questionários enviados aos profissionais iniciantes do primeiro ciclo do ensino fundamental brasileiro, a análise e interpretação dos mesmos.

O último capítulo, portanto, oferece as considerações conclusivas do estudo, as possíveis respostas aos questionamentos motivadores da pesquisa e a proposta para estudos futuros.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1 - Exigências e desafios atribuídos aos professores de hoje

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (Delors, 2006, p.152).

Giovannetti (2003, p.4) afirma “[...] que o que há de mais característico no mundo de hoje é o desaparecimento da permanência. Tudo se volatiliza. Tudo é descartável”. É neste cenário global contemporâneo, onde as transformações ocorrem com um caráter célere e passageiro, nas mais diversas esferas de vida, no mundo do trabalho, da informática, na área médica, nos meios de comunicação, que se mostra evidente que o perfil profissional do professor esteve e está coagido a alterar-se ou atualizar-se constantemente para atender às novas demandas impostas por este processo de transformação, fenómeno que influencia diretamente a área da educação. Enfim, ser ou tornar-se professor, nos dias atuais, parece ser algo ainda mais complexo e desafiante que há alguns anos. Não são apenas as mudanças atrás referidas que contribuem para o exercício da profissão docente, de modo que esta tenha que afirmar-se em função de novos parâmetros, já que as maiores ambições educativas das escolas, quer quanto aos novos públicos que acolhe, quer quanto aos objetivos que afirma prosseguir, são outros fatores a considerar na esfera do processo de reconfiguração do trabalho docente nas escolas contemporâneas. Hoje, como refere Ariana Cosme (2009, p.5),

As manifestações de indisciplina e de desinteresse dos alunos, a diversidade de funções e de papéis que os professores são chamados, ou se sentem compelidos, a assumir, a instabilidade profissional, as condições de trabalho inadequadas, as mudanças cíclicas de natureza curricular que colocam os docentes perante novos desafios profissionais – nem sempre bem explícitos e delimitados – a pressão decorrente das dificuldades em compatibilizar a extensão e os resultados académicos dos alunos, particularmente no Ensino Secundário, ou a ausência de um reconhecimento social suficientemente estimulante, são alguns dos fenómenos que se costumam invocar quer para caracterizar, hoje, a atividade profissional dos professores nas escolas e nas salas de aula

deste país, quer para demonstrar como no exercício desta atividade os professores se defrontam com um conjunto de vicissitudes que escapam à sua esfera e capacidade de intervenção.

1.2 - Que competências profissionais?

A noção de competência inclui não só conhecimentos (fatos, métodos, conceitos e princípios), mas capacidades (saber o que fazer e como), experiência (capacidade de aprender com o sucesso e com os erros), contatos (capacidades sociais, redes de contatos, influência), valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades e poder (físico e energia mental), (Alarcão, 2003, p. 1).

Assim, explica-se que se torne necessário perguntar: Que competências profissionais são exigidas aos professores nas escolas contemporâneas?

Delors (2006, pp. 158-159) salienta que “quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar — pobreza, meio social difícil, doenças físicas — mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade”. Ou seja, em países em desenvolvimento, como o Brasil, onde esta realidade ilustrada por Delors (2006) é evidente, existe um elenco de exigências e competências muito extenso, nos mais amplos domínios, de carácter pessoal, profissional e psicológico, a saber:

- Dominar o currículo e as didáticas específicas, conforme a idade/série do aluno (Libâneo, 2010);
- Lidar com situações-problema, (Perrenoud, 2002);
- Lidar com dificuldades de aprendizagem
- Saber avaliar os alunos (Gatti, 2003)
- Saber avaliar o próprio trabalho e os resultados advindos deste (Schön,2000);
- Conhecer e adaptar as metodologias de ensino de acordo com a série e o perfil da sala (Libâneo,1994);
- Gerir a sala, os conteúdos e o tempo das aulas (Silva, 2007);
- Fazer a transposição didática (Saviani, 1994);
- Lidar com a indisciplina (Aquino,1998);
- Promover o interesse e a participação do aluno (Delors, 2006);

- Identificar os mais variados tipos de problemas, nos alunos, em sala de aula, desde as dificuldades de aprendizagem, problemas de ordem emocional, social, psicológica, *bullying*, abusos, entre outros, (idem);
- Garantir a aprendizagem dos alunos (MEC, 2001);
- Fomentar a tolerância e autoconfiança dos/nos alunos (Delors, 2006);
- “Formar o caráter e o espírito das novas gerações”, (idem, p.153);
- Transmitir o gosto pelo estudo, (idem, p.157);
- Fazer da escola um lugar mais atraente, (idem, p.154);
- Saber fazer uso da autoridade que lhes compete (Novais, 2004);

Como se constata, a profissão docente deixou de ser pensada, apenas, em função da transmissão de informações e de procedimentos, ainda que, e como refere Nóvoa (2005) quando evoca o processo de transbordamento de funções da escola, tenda a atribuir funções aos professores que são excessivas e que poderão concorrer para a sua desqualificação como profissionais.

Tal como afirma Oliveira (2004, p.33),

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

O que é exigível aos professores numa escola que terá que se afirmar como instituição congruente com a dinâmica e os valores de uma sociedade que se considera democrática? Que competências deverá assumir?

É Perrenoud (2000) que menciona um conjunto de dez novas competências que contempla como emergentes nos cenários de hoje e que decorrem de mudanças resultantes da dinâmica do mundo atual, naquilo que é necessário desenvolver mediante a demanda que atualmente são impostas aos professores. São elas:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2- Administrar a progressão de aprendizagens.
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.
- 5- Trabalhar em equipa.
- 6- Participar na administração da escola.
- 7- Informar e envolver os pais.
- 8- Utilizar novas tecnologias.
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10- Administrar a sua própria formação contínua.

Ante um universo pedagógico e educacional em transformação, Cosme (2009) considera, através de tais competências, que “se visa apreender o sentido e a natureza da profissão docente” (obra citada, p.38), no mundo em que vivemos, não deixando de observar que as quatro primeiras famílias de competências, bem como a oitava e a nona, referem-se, efetivamente, ao trabalho dos professores na sala de aula, enquanto as restantes têm a ver com a participação na vida das escolas, a relação com as famílias, a colaboração com os colegas e a definição do seu percurso profissional. São competências que remetem para o exercício de uma profissão complexa, que envolve formação, experimentação, reflexão e partilha sobre as práticas.

Não cabe, portanto, neste trabalho manter uma discussão aprofundada acerca destas competências, mas tão somente reconhecer como a profissão docente se tem vindo a reconfigurar e a transformar numa profissão cada vez mais exigente, o que coexiste, demasiadas vezes, com iniciativas que contribuem paradoxalmente para o desprestígio da mesma e à sua desqualificação.

1.3 - E no contexto da alfabetização: quais competências?

Num trabalho em que se pretende refletir sobre as circunstâncias de vida profissional dos professores neófitos em contextos escolares relacionados com a alfabetização dos alunos nos primeiros anos de escolaridade, é obrigatório contextualizar a reflexão sobre competências profissionais.

Será este o objetivo deste subcapítulo, de forma a identificar-se o tipo de exigências que se coloca a um professor num tal contexto.

Para além de todas as inúmeras exigências e competências que lhe são atribuídas ou impostas, algumas das quais acabamos de explicitar, o trabalho de alfabetização implica o reconhecimento de mais algumas que importa asseverar, desde já.

Para que os alunos possam ter assegurado seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que **todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos** desenvolva as competências profissionais abaixo relacionadas. Portanto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tem como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto.
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais.
- Selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (MEC, 2001, pp. 9-10).

Trata-se de objetivos que poderão ser entendidos como requisitos de um professor alfabetizador que um outro documento emitido pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (2003, p. 9)⁴ tende a clarificar afirmando que:

O professor alfabetizador precisa conhecer:

- a) quais são os pressupostos e as implicações político-pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento;
- b) quem são os alunos, quais são suas capacidades e como eles valorizam e compreendem a escrita e a própria escolarização (aspectos socioculturais, cognitivos, atitudinais);
- c) quais são os conteúdos e conhecimentos linguísticos que devem ser enfatizados no ciclo;
- d) quais são as possibilidades metodológicas mais pertinentes aos objetivos do ensino (a didática da alfabetização);
- e) quais são os instrumentos de avaliação mais adequados ao processo (diagnósticos e intervenções).

Como se constata, estamos perante competências que convocam um conjunto de saberes e de saberes fazer de tal forma complexos, que no mesmo documento, proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2010, p.9) se afirma que “esse complexo conjunto de procedimentos evidencia que não será o professor inexperiente o mais indicado para a tarefa de alfabetizar”.

Em suma, tal como refere Chartier (2011, p. 65), “ensinar a ler aos principiantes ao longo do tempo tem sido considerado como uma coisa simples. Por que se considera hoje que essa tarefa se tornou tão complicada, que o nível de formação de professores nunca é suficiente? ”.

Talvez a resposta para esta indagação de Chartier resida naquilo que se tornou o conceito de alfabetização nos dias atuais. Se antes, a alfabetização consistia em adquirir o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo, o que a tornaria mais simples e menos trabalhosa, o conceito ampliou-se. Deve-se entender que a definição de “alfabetização”, atualmente, está intimamente ligada a outra, à de “letramento”, o qual decorre do reconhecimento que não basta alfabetizar, ou dito de forma mais rigorosa, ensinar a ler e a escrever não podem ser ações que fiquem circunscritas ao antigo conceito de alfabetização, o que poderá significar

⁴ Este documento constitui um caderno que integra a Coleção Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização, elaborada para auxiliar as escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais na organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.

que esta (a alfabetização) terá que se assumir, desde o início, como um processo de letramento. Um processo que em Portugal se designa por “literacia”, a qual deverá resgatar a aprendizagem de escrita e de leitura de um trabalho escolar sem significado cultural e pessoal para os alunos. Daí que Soares (2004, p.5) designa a abordagem por “reinvenção da alfabetização”. Uma abordagem que poderá ser melhor compreendida através do modo como o Ministério da Educação do Brasil (MEC, 2001, p.209) entende as diferenças entre alfabetização e letramento. Assim, “alfabetizar corresponde à capacidade de decodificar e ler autonomamente. É uma parte pequena, mas importante, de um processo muito maior que é a aprendizagem da língua”, enquanto que “letramento diz respeito a um conjunto muito mais amplo de conhecimentos que permite participar do universo letrado”. Para participar do mundo contemporâneo é preciso ler e escrever bem, é preciso saber escrever a língua das classes dominantes.

Seguindo a linha de pensamento que confere um novo conceito à alfabetização, mais amplo e mais complexo, Delors (2006) afirma que o desenvolvimento das novas tecnologias é um desafio com que os professores se têm que defrontar, o qual acaba por ter implicações, igualmente, na expansão do conceito de alfabetização.

Segundo este autor,

Tendo em conta a quantidade enorme de informações que circulam atualmente nas redes de informação, ser capaz de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns chamam **nova alfabetização**. Esta “alfabetização informática” é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real (Delors, 2006, p.192).

Em conclusão, do ponto de vista do debate sobre os desafios profissionais com que são confrontados os professores, importa reconhecer que nos encontramos perante um nível de exigência bastante elevado. Se a esses desafios específicos relacionados com o processo de alfabetização/ letramento das crianças, verifica-se que as tarefas docentes, de algum modo, complexificaram-se, tal como já foi defendido neste trabalho e que poderá ser reforçado, agora, com a transcrição dos procedimentos e atitudes propostos num documento, advindo, mais uma vez, do MEC brasileiro. Neste documento, define-se, então, o seguinte

conjunto de procedimentos relacionados com as o trabalho específico dos alfabetizadores, MEC (2001, pp.10-11):

- a) Análise de adequação das situações didáticas de alfabetização, a partir do conhecimento sobre os processos de aprendizagem.
- b) Análise da produção escrita dos alunos, identificando o que ela revela sobre o seu conhecimento linguístico sobre a escrita.
- c) Produção/uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno no que se refere à alfabetização.
- d) Identificação das variáveis que interferem favorável e desfavoravelmente na aprendizagem.
- e) Planejamento de situações didáticas de alfabetização considerando o que se sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos.
- f) Uso do modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- g) Formação de agrupamentos produtivos para a aprendizagem de todos os alunos.
- h) Seleção/uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização.
- i) Gestão adequada da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

Trata-se de procedimentos que pressupõem a manifestação de um conjunto correspondente de atitudes que se passa a enunciar:

- a) Respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, identificando qual é a ajuda necessária para que todos se alfabetizem.
- b) Consciência do papel de modelo para os alunos – como leitor, escritor e parceiro experiente.
- c) Acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos.
- d) Valorização da cooperação na sala de aula, especialmente em situações de ensino e aprendizagem.
- e) Observação atenta dos alunos quando realizam atividades e se relacionam uns com os outros.
- f) Disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida.

É perante a reflexão que se foi construindo até este momento que se pergunta até que ponto não estamos perante uma incompatibilidade quando um professor inexperiente é confrontado com um ambiente onde se exige experiência profissional, sobretudo quando estamos perante uma tarefa que pode condicionar toda a vida escolar dos alunos.

Como é que um professor neófito se comporta perante um tal nível de exigências e pressões? Como é que este professor desenvolve o seu trabalho com

segurança e tranquilidade? Até que ponto está preparado para enfrentar o choque com a realidade? Como pode ele superar este choque?

Estas são algumas outras indagações que irão estar presentes neste trabalho, às quais se acrescentam todas as outras que têm a ver com a necessidade de saber como é que os professores neófitos lidam com os conflitos, participam na vida da escola, gerem o trabalho numa sala de aula, tomam decisões do foro curricular e pedagógico ou avaliam os seus alunos.

Antes de iniciar este debate que obriga a abordar o que na literatura se tem vindo a refletir sobre um professor neófito, importa discutir até que ponto a formação inicial permite responder, de forma bem-sucedida, às questões colocadas. Trata-se de uma reflexão que, tendo em conta o objeto de estudo deste trabalho, se debruçará, sobretudo, sobre a realidade brasileira, discutindo até que ponto os problemas dos professores iniciantes também podem ter a ver, ou não, com o projeto de formação inicial que viveram.

1.4 - Particularidades da realidade brasileira quanto a formação inicial e ao recrutamento de professores no Brasil: breves considerações do atual contexto

1.4.1 - Formação inicial

“Nenhum sistema educativo é melhor que o nível de qualificação de seus professores” (Oliveira, 2015, p.27).

Presume-se que um bom professor seja a pessoa que sabe o que vai ensinar e como irá fazê-lo. É aquele que consegue utilizar as técnicas didáticas apropriadas a cada situação de aprendizagem e obtém resultados positivos. Como conceitua Gatti (2010, p. 1360), “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. Garcia (2010) acrescenta que o conhecimento da matéria não seja um indicador suficiente da qualidade do ensino, já que existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e, enfim, do modo como se ensina.

Trata-se de uma informação relevante que evidencia como a formação inicial ocupa um lugar imprescindível no processo de afirmação dos professores como docentes.

De acordo com Gurgel⁵ (2008, p.35), “de todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação (inicial e continuada) faz tanta diferença - para o bem e para o mal”.

Não sendo este um trabalho de reflexão sobre formação de professores, importa, mesmo assim, abordar esta problemática na medida em que a mesma se relaciona com a problemática que se aborda nesta pesquisa. Daí que, independentemente de outros juízos de valor que se possa fazer sobre formação inicial, seja necessário reconhecer que uma das ideias consensuais é de que há um desajuste entre o ideal teórico e o real prático (Alves, 2001), ou dito de outro modo, entre a formação inicial e a realidade escolar (Garcia, 2010).

⁵ Publicado na Revista Nova Escola, número 216, Outubro de 2008.

Se este é um problema a considerar, importa, por fim, olhar para algumas leituras que se têm produzido no Brasil sobre a própria qualidade da formação inicial de professores.

É necessário compreender que no Brasil, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394/96) é que se passou a exigir formação de nível superior aos professores que lecionavam até à quarta série (atual quinto ano) do ensino fundamental e aos que pretendiam, a partir de então, fazê-lo. Essa exigência está expressa no artigo de número 62 da referida lei:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Também é justo lembrar que a formação de docentes para o ensino básico (até a quarta série, atual quinto ano) era oferecida na modalidade normal, que correspondia a um nível de ensino secundário/médio. A graduação em Pedagogia já existia, mas possuía contornos mais específicos ao que correspondia às áreas de atuação em educação. Com o passar dos anos, e com a aprovação da nova lei, é que se passou a exigir o curso superior a todos os que pretendessem lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. Ou seja, a expansão dos cursos de Pedagogia é relativamente recente (Gatti, 2010).

Na atual conjuntura brasileira também é pertinente considerar que a promoção de um maior contato com a realidade escolar é um dos principais problemas encontrados nas licenciaturas (como são chamados os cursos que formam professores no Brasil). Embora os cursos exijam várias horas de estágio supervisionado obrigatório, com o intuito de promover o contato com a realidade escolar e com os alunos, (o que seria momento propício para introduzir o licenciando nas primeiras experiências práticas e aprendizagens a partir de circunstâncias concretas), segundo Gatti (2010), não é possível determinar a forma como os estágios são realizados pelos alunos da graduação, ou controlados pelas instituições superiores, e que a realização do estágio, na maior parte das vezes,

limita-se à simples observação, não implicando uma participação efetiva, do estudante de Pedagogia, nos contextos em que são realizados.

Existe, para além disso, uma grande ênfase em determinados conteúdos e teorias, ao mesmo tempo em que há uma defasagem entre o que se aprende nas disciplinas específicas (de modo aprofundado) e nas disciplinas relacionadas com o saber fazer.

Assim, Gatti (2010, pp.1368-1369) demonstra no seu estudo sobre os cursos de formação de professores da educação básica no Brasil, onde “as disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos”.

A autora sintetizou com clareza em que consiste e como se estrutura, de modo geral, a formação inicial dos professores de educação básica, no Brasil:

Verificou-se a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência e é heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino). Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (Gatti, 2010, p.1374).

Evidentemente, o saber fazer se consolidará na prática cotidiana escolar, mas nada impede que os cursos de graduação proporcionem as primeiras experiências neste sentido. Assim, Garcia (2010, p.29) sustenta que “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática”.

O próprio Ministério da Educação brasileiro reconhece que a formação inadequada dos professores e seus formadores constitui uma das principais causas do fracasso escolar dos alunos (MEC, 2001).

Ora, se há formação inadequada, a quem ou a quem se pode atribuir esta responsabilidade?

Numa primeira instância, pode-se afirmar que as instituições de ensino superior estão falhando, mas existem outros fatores que influenciam na qualificação dos novos profissionais docentes. É neste momento que é importante conhecer quem são e serão os futuros candidatos à profissão.

Assim como afirma Oliveira (2015), o perfil dos jovens que estão se tornando professores no Brasil estabelece um dado alarmante, pois mostra que a probabilidade de alunos com os menores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é muito maior do que a de alunos com as melhores notas, uma vez que os cursos que formam professores são os menos concorridos (por serem menos atraentes) e conseqüentemente, proporcionam maiores chances de ingresso ao Ensino Superior. Ou seja, há um questionamento a ser respondido acerca disso: Se os cursos de formação de professores recrutam os alunos com desempenho medíocre no Ensino Médio, qual a influência deste fato (o seu fraco/médio desempenho anterior) na construção de sua formação como docente?

Quanto aos cursos de Pedagogia, vale saber como estão estruturados. Gurgel (2008)⁶ apresenta uma síntese desta estrutura:

Os formados em Pedagogia podem atuar em diferentes segmentos: Educação Infantil, séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em contextos não escolares, como organizações não-governamentais. Para dar conta de tão diversas modalidades de ensino, o curso tem apenas 11% das disciplinas. Para o trabalho com crianças de até 5 anos, segundo a pesquisa, há em média apenas duas disciplinas. Cerca de 29% das universidades federais e 11% das privadas não oferecem matérias relacionadas ao segmento. A situação não é menos crítica em relação à EJA, abordada em 1,5% das disciplinas.

Informações estatísticas apresentadas no artigo de Salla e Ratier (2010) demonstram algumas características dos candidatos aos cursos de formação de professores:

- 30% vêm do grupo com as piores notas do Ensino Médio;
- 80% estudaram em escolas públicas;
- 92% são mulheres;

⁶ Publicado na Revista Nova Escola, número 216, Outubro de 2008.

- 45% declaram conhecimento praticamente nulo em Inglês;
- 73% trabalham;
- 39% têm renda familiar inferior a três salários mínimos.

O panorama geral revela alunos com dificuldades de escrita e compreensão de texto nas questões de Língua Portuguesa.

Diante destes dados que revelam algumas deficiências dos futuros professores, há que considerar que as instituições superiores de formação deverão empenhar ainda maior esforço para suprir e/ou eliminar tais carências, sob pena do graduando poder vir a acumular maiores falhas no exercício efetivo da profissão.

Oliveira (2015) sustenta que a pressão que se criou para a expansão do corpo docente conduziu a uma proliferação de faculdades de educação que não tiveram orientação, tempo e condições para se preparar devidamente para essa nova clientela e para sua missão. É a este fenômeno que se referem Netto, Giraffa e Faria (2010, p.9) quando mostram que

Entre 2000 e 2006, o número de Instituições de Ensino superior, que oferecem graduação a distância no Brasil, aumentou mais de 1.000%, levando mais de 2 (dois) milhões de brasileiros a utilizarem a Educação a Distância (EAD), segundo a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância).

Desta forma, dado o expressivo aumento na oferta de cursos EaD de formação de professores, surge a preocupação ao que diz respeito à qualidade da oferta dos mesmos, (obra citada, p. 55).

Gatti (2010) analisou projetos pedagógicos de faculdades públicas e particulares (71 cursos presenciais) de todas as regiões brasileiras e chegou à conclusão de que a formação de professores da educação básica necessita de uma reestruturação urgente e de uma revisão de fundo. Segundo a autora, o país conta com uma formação fragilizada, aquém das necessidades dos graduandos e das exigências que a educação básica carece.

Enfim, é diante deste cenário, que Netto, Giraffa e Faria (2010) afiançam que existe um número imenso de professores que lecionam no ensino fundamental e no ensino médio sem a devida formação acadêmica. Além disso, não só não possuem a devida formação, como não possuem formação específica para as áreas que atuam.

1.4.2 - O recrutamento de docentes

Delors (2006), chama à atenção para o fato de que para melhorar a qualidade da educação, faz-se necessário, melhorar não só a formação, como, dentre outras coisas, o recrutamento.

As medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país. A adoção dessas medidas é imperativa, pois sem ela não se poderá esperar melhoria significativa numa área em que, contudo, seria bem necessária, (obra citada, p.159).

O recrutamento de professores, na verdade, tem início no recrutamento dos candidatos às licenciaturas. Como já exposto, é a partir destes candidatos e de seus desempenhos, enquanto alunos da graduação, que é possível ter um conhecimento parcial do perfil dos futuros professores das redes de ensino do país.

O documento de Delors (2010, pp.157-158) confirma que “o rápido aumento da população escolar no mundo trouxe consigo um recrutamento em massa de professores. Este recrutamento teve de fazer-se, muitas vezes com recursos financeiros limitados e nem sempre foi possível encontrar candidatos qualificados”.

Se os percursos financeiros, ou a sua ausência são um fator a considerar, importa reconhecer outro fator que tem a ver com o que constata Maria Celeste Teixeira, citada por Siqueira (2006), a ausência de critérios ou a existência de critérios pouco adequados, no âmbito do processo de recrutamento dinamizado pelos departamentos de recursos humanos das secretarias de educação dos municípios e das diretorias de ensino dos Estados.

Em conclusão, é considerando o conjunto de exigências crescente e de aspirações com os quais se confrontam os professores nas sociedades contemporâneas, bem como as dificuldades sentidas pelas instituições relacionadas com a formação inicial de professores em responder, neste domínio, a tais desafios e exigências que se deverá compreender a reflexão específica sobre os professores neófitos que se iniciará no próximo subcapítulo.

1.5 - O professor iniciante e o choque com a realidade docente no âmbito do processo de alfabetização de crianças nos primeiros anos de conflito

A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o Planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de Aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados (MEC, 2001, p.1).

É a partir deste diagnóstico, proveniente do próprio Ministério da Educação do Brasil, que se pergunta se uma das causas do fracasso na alfabetização está na formação inadequada de professores. O que se pode dizer de professores que iniciam a carreira neste segmento de ensino?

Tal como já referimos neste trabalho, há um documento fornecido por este órgão governamental específico para a formação de professores alfabetizadores e que aborda claramente esta questão.

Embora esta seja uma condição manifesta (professores experientes a alfabetizar) para que os objetivos estabelecidos pelo Decreto (nº 6.094, de 24/4/2007) em alfabetizar todas as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade seja atingido, não é o que revela a realidade brasileira, onde normalmente os professores experientes e efetivos evitam ao máximo assumir salas de alfabetização, justamente pelas exigências extras que lhe são impostas. O que ocorre, portanto, é que, em grande parte das vezes, as salas de alfabetização são atribuídas aos professores iniciantes (que estão vivenciando o choque com a realidade docente), temporários e inexperientes, sem vínculo empregatício com a escola, esgotando a sua ação ao final de um ano de contrato.

Pode-se, obviamente, verificar, que ao alfabetizador e ao mesmo tempo, neófito, não lhe devem escapar as competências exigidas pelo programa de

formação de alfabetizadores. Ora, se se trata de um programa de formação de professores alfabetizadores, como é possível que aqueles que estão desprovidos desta formação e destas aptidões, possam assumir, em primeira instância, turmas de alfabetização? Se esta fase de alfabetização é uma fase determinante na vida do aluno, que pode comprometer toda a sua escolarização posterior se não for desenvolvida com êxito, como muito se tem observado ao longo dos anos no Brasil, por que, então, não se dá a devida importância aos docentes que iniciam a carreira assumindo esta difícil e importante tarefa?

Iniciar a profissão docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde a exigência em alfabetizar todas as crianças é naturalmente imposta como necessária para que se proceda ao seguimento da escolarização pode ser um fator agravante agregado às demais dificuldades do início da carreira, especialmente no sentido de que o fato de verificar os resultados, sendo eles contrários aos esperados, pode provocar-lhes insatisfação e frustração. O material fornecido pelo Ministério da Educação para a formação de professores alfabetizadores, admite e enfatiza as dificuldades e a necessidade da construção de competências “extras” inerentes à tarefa do alfabetizador.

Como alfabetizar é uma das maiores dificuldades dos professores, e se alfabetizar uma das maiores dificuldades dos alunos. O preparo do professor alfabetizador requer a construção de competências profissionais para ensinar a ler e escrever. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação do professor que terá a tarefa de alfabetizar, pouco contribuirão, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção dessas competências (MEC, 2001, p.9).

É imperativo, então, ter-se em conta que há muitas habilidades a serem desenvolvidas para que o êxito profissional docente aconteça, considerando que este êxito consista no fato de alcançar os objetivos e as metas propostas em cada seguimento de ensino, dentro do período que lhe é estabelecido. No entanto, quando se fala em alfabetização, a responsabilidade parece tornar-se ainda maior, pois trata-se de um momento em que o fracasso da prática profissional pode acarretar o fracasso escolar do aluno, o que pode, conseqüentemente e gravemente, comprometer o seu desempenho no percurso posterior. Uma situação como esta, denota a grande responsabilidade do professor e demonstra uma

realidade muito evidente no Brasil. Torna-se quase impossível separar o fracasso⁷ profissional neste âmbito de ensino, do fracasso escolar do aluno, um fenômeno que talvez, torne a reparação desta lacuna uma tarefa demasiadamente difícil, passado o período específico para tal ação. Agrega-se a isto, ainda, o fato de que o fracasso escolar do aluno é um fator que pode, evidentemente, agravar a insatisfação do professor com a docência e tornar o choque com a realidade mais difícil de ser superado.

Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (Delors, 2006, p.159).

Posto isto, algumas questões se levantam para a reflexão:

- a) É possível um professor iniciante ser um bom professor?
- b) É possível um professor iniciante ser um bom alfabetizador?
- c) Pode o choque com a realidade docente ser maior ou menor quando o início da carreira ocorre na alfabetização?

Tratam-se de questões que iremos tentar responder, mobilizando o conjunto de autores de referência que sustentam esta dissertação e através da discussão dos resultados do projeto de pesquisa desenvolvido, podendo ser elas, objetos de estudos futuros.

Enfim, como mencionado anteriormente, os níveis de alfabetismo, no Brasil, não são auspiciosos. Há muito a ser feito nesta área para que o país consiga, ao menos, atingir níveis razoáveis. No entanto, esta é uma realidade que deverá ser estudada à parte, ainda que esteja intimamente relacionada com o tema desta dissertação.

Para além dos graves problemas enfrentados, de um modo geral, pelo professorado brasileiro, tais como o desestímulo provocado por questões que envolvem remuneração insuficiente, indisciplina, salas numerosas ou escassez de recursos didáticos, entre outros, de um sem número de obstáculos que poderiam

⁷ Considerando que o conceito de fracasso consista em não conseguir conduzir situações de aprendizagem de modo que os objetivos previstos para o ano/série sejam alcançados pela maior parte dos alunos daquele segmento.

ser enunciados, pretende-se abordar, neste estudo, as dificuldades, complexidades, ansiedades e perplexidades do professor em início de carreira que se responsabiliza pela complexa tarefa de alfabetizar.

Tal como já referimos neste trabalho, é um desafio exigentíssimo responsabilizar os professores neófitos pelo processo de alfabetização das crianças, quer devido à importância da tarefa, quer devido à complexidade da mesma, quer devido à experiência docente que pode constituir um fator potenciador do sucesso dos alunos.

Havendo particularidades a considerar neste domínio, o da alfabetização, é importante compreender que estamos perante uma problemática que afeta todos os professores, independentemente do ciclo de escolaridade em que estes intervenham.

Quando perguntado se todas as fases da carreira têm a mesma importância para o educador, Nóvoa⁸ responde que se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Diz ainda ele que, infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É este um período que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Para Nóvoa, é inaceitável que uma pessoa que acabou de se formar fique encarregada das piores turmas, muitas vezes sem apoio nem acompanhamento. Considera que quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional.

É que, segundo Garcia (2010, p.27),

Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem.

Pode-se ainda, conforme a leitura deste mesmo autor, ao citar Zaragaza, verificar que outro fator de extrema relevância para o iniciante é o cuidado que se deve ter quanto ao seu período de inserção no meio em que irá trabalhar.

⁸ Publicado na Revista NOVA ESCOLA, Edição 142, MAIO, 2001

O período de inserção profissional se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor. Um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo. Nesse primeiro ano os professores são iniciantes e, em muitos casos, inclusive em seu segundo e terceiro anos, podem ainda estar lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional (Garcia, 2010 p. 29).

1.5.1 - A socialização, o início da carreira e o choque com a realidade docente

É sabido que a prática escolar se distingue das diversas outras abordagens educativas tais como as que ocorrem no seio familiar ou no convívio social. Ela deve ser sistematizada, planejada, reflexiva, organizada e subordinada a objetivos. Neste sentido é que o ambiente onde esta ação acontece carece de uma organização tal que colabore para que os educandos usufruam ao máximo de recursos para o seu desenvolvimento, de um modo igualmente reflexivo, crítico e construtivo. No entanto, este ambiente, deve, em primeira instância, favorecer a segurança, o suporte, a reflexão, a solidariedade entre toda a comunidade escolar, especialmente entre aqueles que protagonizam a dinâmica escolar: alunos e professores.

É também, neste universo de relações interpessoais, neste convívio, que os professores adquirem conhecimentos fundamentais para melhorar e desempenhar a sua prática, de modo a atingir os objetivos propostos pela escola e pela ação pedagógica, uma vez que ali se dará a efetivação da docência. Contudo, parece existir um conflito entre a realidade e a proposta que há acerca da referida ação. O que se tem a dizer sobre a profissão docente pode estar abaixo daquele que parece ser o projeto pensado para a escola. Garcia (2010, p.15) revela que “os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento”.

Alves (2000, p.679) observa que os dilemas e constrangimentos do docente em início de carreira acenam para as “dificuldades relacionais em si mesmas ou conexas com dificuldades do domínio curricular e motivacional, sentimento de identificação com a profissão, sem esquecer as dificuldades sentidas na esfera do controle da aprendizagem e do desempenho profissional”. Outras complicações referidas por ele também dizem respeito aos campos do saber (preparação, competência, currículo), saber-fazer (desempenho, controle da aprendizagem) à motivação discente e ao relacionamento com os demais agentes educativos. Tudo isso soma-se ao fato de que a necessidade de demonstrar segurança (sem possuí-la), o embaraço em assumir-se novato perante os pais dos alunos e a comunidade escolar, o medo de não corresponder às expectativas tanto dos pais quanto da

instituição ou de não ser capaz de atingir os objetivos propostos pelo programa de alfabetização, ou ainda, o despreparo para lidar com as dificuldades de aprendizagem e também com os alunos com necessidades educativas especiais. No seu conjunto, são fatores geradores de muita tensão e stress para aquele que é iniciante e o é neste ciclo de ensino.

O modelo pelo qual o neófito pauta a sua atividade é, muitas vezes, sobre aquele que corresponde às lembranças da época em que foi estudante, da conduta dos seus professores, do seu percurso escolar, Flores (1999). Tais lembranças, muitas vezes, podem ser negativas ou não muito nítidas. Garcia (2010, p. 26) interpreta Lortie ao certificar que “os milhares de horas de observação como estudantes contribuem para configurar um sistema de crenças para o exercício de ensinar que os aspirantes a professores têm e que lhe ajudam a interpretar suas experiências na formação”. Tem-se, entretanto, a falsa sensação de que a experiência de vários anos como aluno constitui para ele um certo tipo de experiência e que, ao reproduzir tais modelos, pode-se alcançar o êxito na sua própria atividade profissional.

É pertinente refletir sobre o que Nóvoa⁹ aprecia acerca da inserção no meio escolar quando diz que o ato de aprender, na profissão docente, é contínuo e essencial. Desta forma, deve-se concentrar em dois pilares, que segundo ele, são a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Neste sentido, vale a pena salientar o que Lacey, citado por Flores (1999) compreende acerca do procedimento de tornar-se professor como um processo de socialização que implica a obtenção de valores, preceitos, condutas e conhecimentos específicos da profissão que possibilitam ao novato tornar-se e sentir-se parte ativa deste grupo de profissionais, o que leva à conclusão de que é no seio da escola, no convívio escolar, nas relações que se estabelecem dentro deste ambiente e no cotidiano da prática que se promoverá a socialização do profissional docente.

Tal como afirma Delors (2006, p.163), “quando os professores fazem parte da coletividade em que ensinam, o seu compromisso é mais claro. Estão mais

⁹ Em entrevista à Revista Nova Escola: Editora Abril – Abril/Maio 2001

sensibilizados pelas necessidades dessa mesma coletividade e, até, para trabalharem na realização de seus objetivos”.

Se a prática escolar propõe um projeto de convívio e relações interpessoais que promovam a socialização e o sustentáculo necessário aos profissionais da educação para um melhor desempenho e sucesso de seus alunos de forma a obterem satisfação profissional, cabe, pois, refletir sobre as consequências do início de uma vida profissional em que a atividade docente é vivida de forma isolada, num processo marcado pela solidão, Garcia (2010). É importante perceber como isso ocorre quando o início da carreira sobrevém num ciclo de ensino onde o fator “experiência” se revela de fundamental importância. É que, conforme defende Alves (2000), a experiência do docente em início de carreira edifica-se, muitas vezes, à custa de uma aprendizagem por tentativas e erros.

É interessante apreciar o que observa Feiman (2001, p. 1027) ao citar Schön:

The situation in which new teachers find themselves is inherently paradoxical. Like all beginning professionals, they must demonstrate skills and abilities that they do not yet have and can only gain by beginning to do what they do not yet understand (Shön, 1987).

Avaliando o referido paradoxo em que o professor neófito tem necessidade de agir a partir de uma experiência com experiência que ainda não possui, Schön, citado por Feiman (2001), afirma que esta condição coloca o novato numa posição de vulnerabilidade, donde se pode concluir que esta é uma fase em que o docente necessita de especial cuidado e de atenção.

No que respeita à experiência, Garcia (2010, p.15) destaca o pensamento de Dewey quando faz entender que é preciso que a experiência seja de qualidade, já que nisso consiste o seu valor sobre a prática.

Sobre o valor da experiência no ensino e na formação do professorado, Dewey, em 1938, defendia a necessidade de desenvolver uma Teoria da Experiência, visto que, já naquela época, reconhecia que experiência não é sinônimo de formação. Nesse sentido, explicava que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (DEWEY, 1938, p. 27).

Ora, dito isto, deduz-se que nem todo profissional que possui um currículo com muitos anos de prática e experiência seja um bom profissional, e no caso, um professor de sucesso. De qualquer forma, há que se considerar a sentença de Feiman (2001, p.1026): “*New teachers have two jobs - they have to teach and they have to learn to teach*”. É uma realidade nova, por vezes, repleta de desafios difíceis que se apresenta ao novo professor, numa via de mão dupla, a de ensinar e de aprender a ensinar. É reconhecendo um tal desafio que se pode falar do “choque com a realidade”. Um choque que resulta de um primeiro encontro quando o verdadeiro ensino acontece quando o professor iniciante entra na sua sala de aula (Feiman, 2001).

Finalmente, para que se possa compreender o que é e como se configura o “choque com a realidade”, importa levar em linha de conta termos e expressões que estão ligados a ele, como o termo “neófito” e a expressão “período de indução”.

Segundo o dicionário (Dicionário online de Português)¹⁰, o termo “neófito”, por extensão de sentido, é a pessoa que está aprendendo alguma coisa, que é novo em algo, principiante ou novato. Portanto, professor neófito é o professor principiante, novato, em início de carreira, inexperiente.

O período de indução é definido pelos primeiros anos de exercício numa carreira profissional, seja ela qual for. Conforme assegura Flores (1999, p.171), “o período de indução é aquele no qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão”.

Finalmente, a expressão “choque com a realidade”, popularizado por Veenman, citado por Garcia (2010), é uma expressão utilizada por diversos outros autores, mas foi a Silva (1997, p. 54) que recorremos para exprimir o seu significado. Esta autora identifica o choque com a realidade como o “impacto sofrido pelos professores quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”.

Os dois períodos sobrepõem-se porque é justamente no período de indução que ocorre o “choque com a realidade”, de modo que, em se tratando da profissão

¹⁰ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/neofito/>, consultado a 12/05/2014.

docente, este fenômeno acontece mesmo no período de indução. Muitas considerações são feitas a respeito desta primeira fase da profissão. Este pode ser um período decisivo na carreira do professor. Um período que pode determinar a sua permanência ou não no ofício. Afirma, pois, Tardif (2002, p.84) que a fase inicial da carreira é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Ainda segundo Vönk, citado por Flores (1999, p.185), “desde o primeiro dia, os neófitos têm exatamente as mesmas responsabilidades que os seus colegas com vários anos de experiência e que os alunos, pais, colegas e a administração espera que eles reajam como autênticos profissionais”.

Retomando as considerações de Garcia (2010), os professores iniciantes se encontram, obviamente, no início da carreira, com problemas específicos de sua posição profissional. Ao citar Valli, o autor demonstra que as dificuldades que mais ameaçam os novos profissionais são a “imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino”, (obra citada, p.29.).

As conclusões de Castro (2010, p.123) expressam que *“de hecho, el choque com la realidade confronta la asimilación de una realidade compleja com fuerzas propias, actuando sobre el professor principiante de manera continua: antes, durante y después de clases”*.

O mesmo autor menciona as constatações de Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dan (1978), quando asseguram que é possível perceber o “choque com a realidade” através de algumas manifestações específicas que o indicam, elencadas em cinco fases, a começar pela percepção do problema, mudanças de comportamento, mudanças de atitude, mudanças de personalidade e finalmente, a expressão máxima deste fenômeno que é o abandono da profissão, onde a desilusão se manifesta tão fortemente que não se vê solução a não ser a desistência e a deserção.

As mudanças de atitudes trazidas à baila incluem a alteração da postura face à realidade, ou seja, muitos professores neófitos ingressam na carreira com posturas inovadoras (quanto aos métodos), progressistas, e diante das barreiras,

passam a assumir um papel mais conservador e tradicional, a exemplo dos professores experientes.

Alves (2001) expõe em seu trabalho que um dos grandes dilemas encarados pelos principiantes é o desgaste que decorre do empenho em buscar e criar métodos criativos que despertem o interesse do aluno, processo que demanda esforço mental e emocional, motivacional e prático. Cosme (2001, p.37) cita as apreciações de Huberman (1989) e afirma, no entanto, que existe uma fase em que, passado este período, como fator de superação, atinge-se a estabilização. Destaca a autora, que isso ocorre “quando os professores consolidam e aperfeiçoam o seu repertório metodológico e começam não só a expressar um estilo docente próprio e singular, como também a assumir maior flexibilidade na gestão da turma e na compreensão e relativização dos insucessos”. Desta forma é possível que se possa, então, adquirir uma identidade profissional própria que lhes confira segurança no contexto de trabalho.

Como já foi mencionado, o professor neófito sente-se perplexo perante a realidade que se lhe apresenta, afinal vê-se confuso sobre quais métodos e posturas deve utilizar e adquirir na sua prática cotidiana. O fato de assumir uma postura pedagogicamente conservadora parece-lhe conveniente e prático, mas, pedagogicamente condenável. Não possui competências e habilidades para dominar novas formas de atuar. Ideias e conceitos poderão ser-lhes impostos como métodos, quando, realmente, não o são. Não lhes são fornecidos os subsídios necessários para conduzir uma sala de aula, logo de início. O que aqui se põe em causa não é a necessidade de se possuir um manual de conduta, o que não seria o ideal, mas de orientações diversas que se adequem à realidade em que o novato se encontra, já que se trata de uma realidade que sofre diversas alterações nos distintos contextos de trabalho.

Se o período de indução constitui uma fase crucial na carreira docente, a alfabetização constitui uma fase crucial na vida escolar do aluno. São dois momentos que coincidem e podem gerar conflitos e consequências bilaterais. Para assinalar esta importância faz-se mister destacar o que um documento oficial aponta a esse respeito

O professor alfabetizador trabalha em um momento específico, especial e definidor da trajetória de seus alunos. Embora a alfabetização e o

letramento devam ser preocupação de todos os profissionais da educação, por suas implicações em todos os segmentos de ensino, tais processos exigem o reconhecimento de uma identidade profissional, associada à valorização de um conjunto de saberes (Minas Gerais, 2003, p.8).

Diante de uma sala de aula repleta de crianças entre seis e oito anos de idade, situadas numa fase muito peculiar da infância, e de um Decreto (nº 6.094, de 24/4/2007), que define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, o professor recém-formado pode sentir-se acuado, amedrontado, inseguro e despreparado. Despreparo este muitas vezes relacionados às lacunas da formação inicial e de programas de estágios não cumpridos a rigor.

Neste sentido, é válido refletir sobre as respostas que poderão ser propostas durante o referido período de indução. Trata-se de uma iniciativa decisiva, já que, como refere Garcia (2010), quanto à realidade do professor principiante, há muitos que abandonam a profissão em decorrência da insatisfação com o seu trabalho, devido aos baixos salários, à indisciplina dos alunos, à falta de suporte e às poucas oportunidades de participar na tomada de decisões.

Assim, importa compreender que iniciativas poderão ser desenvolvidas para que o período de indução possa constituir-se como um período decisivo de formação dos professores neófitos.

A resposta a esta questão obriga a que retomemos o tema do isolamento profissional destes professores como a primeira problemática a discutir. Trata-se de uma problemática que, afinal, diz respeito a todos os professores e à necessidade de, no mundo e nas escolas de hoje, devido aos desafios e às exigências a que são sujeitos, estes profissionais transitarem do “individualismo puro e firme” (Thurller, 2001, p.69) para níveis de colaboração profissional mais gratificantes e produtivos. Tal como demonstram Thurller (idem), Hargreaves (1998) e Cosme (2009), estamos perante uma decisão que não dependa tanto da boa ou da má vontade dos docentes, mas do modo como estes pensam o seu trabalho educativo, o que significa que há modos de trabalho que potenciam tal possibilidade e outros que a obstaculizam. Daí o problema que temos pela frente,

já que não estamos perante um desafio técnico. Ou seja, a colaboração profissional entre docentes é algo que, segundo Cosme (idem) tem que ser compreendida em função do desejo destes profissionais se afirmarem como construtores do conhecimento profissional que lhes diz respeito, o que está na origem da valorização subsequente dos professores como profissionais reflexivos.

Daí que se espere que uma escola onde se vislumbra o triângulo que une o protagonismo docente na construção do conhecimento profissional, a assunção dos professores como profissionais reflexivos e a colaboração que sustenta e suporta as outras duas possibilidades, é uma escola mais capaz de acolher os professores neófitos e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

1.6 - Os professores como profissionais reflexivos que colaboram entre si no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito

Neste subcapítulo pretende-se justificar a hipótese acabada de enunciar relativamente à possibilidade de apoiar de forma consequente os professores neófitos no âmbito do seu processo de indução.

Possuir a capacidade de olhar para si mesmo e ser capaz de analisar e refletir sobre quem se é, sobre o que se faz, reconhecer o que falta para avançar ou o que está em excesso, é uma qualidade rara, mas indispensável, no desenvolvimento da vida profissional. Na educação não é diferente, aliás, é especialmente imprescindível que existam professores com capacidade de refletir sobre suas ações, suas práticas, sobre o desenvolvimento e resultados do seu trabalho, de modo que saibam o que lhes faltam, quais competências necessitam aperfeiçoar ou adquirir, quais práticas necessitam abandonar. Entretanto, profissionais reflexivos também são aqueles que são capazes de olhar ao entorno e identificar os problemas para buscar soluções.

Ao aprender alguma coisa, segundo Schön (2000), não é raro praticar o que se aprendeu sem que se pense muito acerca daquele ato, de forma que, muitas vezes, o profissional está submetido a realizar algumas tarefas prontamente, com espontaneidade, porém mecanicamente. Dependendo das situações, especialmente quando se referem a conflitos do cotidiano, ou a acontecimentos inesperados, é possível que se reaja de formas diferentes, ignorando-as ou tornando-os, de certo modo, relevantes. Tornar uma situação relevante é refletir sobre ela, não deixar que passe despercebida. Quando se submetem tais experiências à reflexão, Schön (2000) considera que é possível fazê-lo de duas maneiras: refletir sobre a ação ou refletir na ação. Quando o procedimento é o refletir sobre a ação, analisa-se o acontecido de forma retrospectiva, sobre o que ocorreu, causas e consequências, em busca de descobrir quais atitudes contribuíram para os resultados do feito, seja esta contribuição maléfica ou benéfica. Desta forma, ao se conhecer causas e consequências, pode-se evitar os malefícios ou aperfeiçoar os benefícios numa situação futura semelhante.

A outra maneira de reflexão é a reflexão na ação, é manter o pensamento reflexivo enquanto da ação, enquanto ela acontece, sem que seja interrompida ou antes que se esgote. Assim é que o “[...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (Schön, 2000, p. 32).

Refletir sobre o que se realiza, no momento em que acontece, traz benefícios para a prática pedagógica, tornando-a comprometida, séria, voltada a objetivos e à superação dos novos desafios que são impostos diariamente. Assim, os conflitos podem ser evitados, os benefícios da ação pedagógica, ampliados.

As considerações de Alarcão (2003, p. 44) merecem destaque pois faz a conexão do ser reflexivo e a socialização docente.

“O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos (as) professores (as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva”.

Sob este olhar, na dinâmica de uma escola reflexiva é que a colaboração entre os atores deste cenário se faz imperiosa. Há que agir em conjunto, em parceria, uma vez que quando o objetivo de um é alcançado, se há sucesso, toda a escola é favorecida, o conjunto recebe as benesses deste sucesso.

Na perspectiva de Nóvoa (1992), a questão da colaboração, da troca de experiências e a partilha de saberes favorecem a formação recíproca, onde cada professor é convidado a exercer, concomitantemente, a formação recíproca, ora como formador, ora como formando. Este diálogo entre eles é de capital importância para a consolidação dos saberes necessários à prática docente que se mostram emergentes. Segundo o mesmo autor, a ideia de se criar redes coletivas de trabalho compõe, igualmente, um elemento determinante na socialização profissional e na afirmação de valores próprios da profissão docente. Seria esse um desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores, que passa pela produção e aquisição dos saberes e aptidões que resultam no exercício autônomo da profissão.

Este seria o ambiente favorável ao acolhimento do professor iniciante. Um ambiente que lhe propicie a segurança que ainda não possui, que lhe ofereça o suporte que necessita ao seu desenvolvimento profissional, e a colaboração indispensável nos momentos que enfrenta os dilemas do cotidiano escolar. Assim, e só assim, se poderia minimizar o isolamento e a solidão, antes citados por Garcia (2010), enfrentados tanto pelos professores já com uma carreira consolidada, mas especialmente pelos que estão no início da carreira e carecem, ainda mais, deste sustentáculo.

Souza (2009) argumenta que se o choque com a realidade não for bem gerido pelo professor com a ajuda da comunidade escolar, no que toca aos colegas, em especial, pode gerar prejuízos sérios à constituição do perfil docente que neste momento se inicia na profissão.

Os dilemas advindos do “choque com a realidade” podem ser sanados com a iniciativa dos novos docentes em desenvolver a sua própria forma de ser e de lidar com as mudanças. Silva (1997, p.59) ainda confirma que “será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor”.

Ou seja, o apoio, o acompanhamento, o acolhimento da equipe pedagógica, dos colegas mais experientes, consiste, de fato, num diferencial importantíssimo para a superação, ou diminuição do impacto provocado pelo choque com a realidade docente.

Assim, de acordo com Garcia (2010, p.32), “os primeiros anos da docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão”.

Capítulo II - Metodologia

O intuito deste estudo foi investigar a problemática nas quais os professores neófitos se veem envolvidos enquanto sujeitos alfabetizadores. Dado que a tarefa de alfabetizar implica algumas complexidades, para além daquelas inerentes ao início da carreira, é possível acrescentar ao rol de dificuldades iniciais, questões quanto aos métodos de ensino, bem como quanto à responsabilidade de garantir o sucesso da alfabetização de crianças, de modo que a escolarização posterior das mesmas não fique comprometida pelo insucesso.

A proposta pré-estabelecida no projeto de pesquisa foi conhecer estas dificuldades em profundidade, seus aspectos peculiares, as similaridades e as divergências encontradas nas perspectivas dos autores pesquisados e dos sujeitos-alvo, participantes do estudo. Deste modo, foi possível apreender dados de uma realidade específica para poder interpretá-la posteriormente.

2.1 - Tema

Mediante o que foi exposto, o tema da dissertação circunscreveu-se em torno do “choque com a realidade docente e a alfabetização”.

2.2 - Objetivo Geral

Compreender como o choque com a realidade docente acontece entre os professores iniciantes ao trabalharem no segmento da alfabetização.

2.2.1 - Objetivos Específicos

Identificar quais competências e comportamentos eles próprios consideram necessários desenvolver para a estabilização profissional e emocional.

Discutir as possíveis implicâncias do choque com a realidade no sucesso do trabalho quanto aos resultados práticos.

Identificar a capacidade de autorreflexão e auto-avaliação destes profissionais quanto à sua formação e ao desenvolvimento do próprio trabalho.

2.3 - O paradigma de investigação

A temática selecionada, os objetivos selecionados e os procedimentos metodológicos adotados indicam um modo de promover um projeto de investigação que é entendido em função dos pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo, dado que segundo o que foi posto por Amado (2013), neste paradigma o investigador deve procurar compreender as múltiplas e complexas realidades dos participantes, enquanto que ao mesmo tempo em que investiga, constitui-se num construtor do universo pesquisado. Do ponto de vista epistemológico, vale a pena compreender que “a investigação de realidades sociais centra-se no modo como são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores com o objetivo de passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua compreensão e interpretação no contexto em que tudo isso se verifica”, Amado (idem, p.43).

Acredita-se, que mediante o que foi exposto, a pesquisa que se desenvolveu, pretende resgatar os aspectos acima citados, de forma a compreender e interpretar o posicionamento de cada participante, nas suas crenças, expectativas e perspectivas já mencionados, enquanto parte de um conjunto, de uma classe, imerso numa realidade específica, demarcada no tempo e no espaço, ou seja, num contexto particular. Dessa forma, a investigação a respeito. Dessa forma, a investigação a respeito do choque com a realidade docente do professor neófito brasileiro que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, busca perceber aspectos desta realidade, os principais problemas, principais dificuldades na atuação em sala de aula e o impacto das mesmas nas respostas produzidas, de forma a compreender a realidade estudada e a reinterpretá-la, o que poderá ser entendido como condição para intervir na mesma.

Isto significa que neste trabalho, a investigação se vincula com o desenvolvimento de uma ação mais esclarecida que o é, na justa medida, em tal investigação se constrói como projeto como um projeto que, segundo Hadji (2001, p. 74) se define como um trabalho que:

(...) pode designar-se como investigação:

a) introduz uma ruptura com a opinião;

b) é conduzido metodicamente, pondo em acção uma instrumentação coerente com o questionamento de partida;

c) assenta em constatações, pelo menos de direito, “acessíveis a todos e verificáveis por todos” (Piaget, 1971, p.40).

Ou, como é dito por Charlot (2006, p. 10), “quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento”. Mais adiante, ele acrescenta que “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico”.

Entretanto, Amado considera que

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (Amado, 2013, pp.19-20).

Reconhecendo os riscos, o autor afirma

(...) são também instrumentos para, através dos conceitos e vocabulário que elas oferecem, se questionar a realidade colocando novos problemas e sujeitando-se, por isso mesmo, a constantes confrontações e a revisões quando a realidade questionada não se mostra consequente com elas, nem de um ponto de vista lógico, nem de um ponto de vista existencial (idem).

Trata-se de um assunto que Charlot (2006), igualmente aborda, referindo que é necessário controlar cuidadosamente as informações e os dados que utiliza, e sua importância relativamente às condições de trabalho do docente real, em oposição à ideia do docente ideal. Para este autor, um dos grandes equívocos da pesquisa educacional é que ela carece de memória, no sentido de que não se busca saber o que já foi escrito, defendido, debatido a respeito do tema que se pretende pesquisar.

A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi

defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores “da moda”. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação (Charlot, 2006, p.17).

2.4 - Opções Metodológicas

Foi tendo como cenário os pressupostos anteriormente enunciados que selecionou-se os procedimentos metodológicos adotados, os quais, se iniciaram com a pesquisa e a análise bibliográfica importantíssimas para a busca de respostas que complementaram os dados do estudo empírico.

A análise bibliográfica é fundamental para orientar a pesquisa e essencial durante todo o seu processo e desenvolvimento. Num primeiro momento, este procedimento direciona a investigação de modo a revelar se existem publicações que forneçam respostas aos questionamentos, verificar se já existem estudos semelhantes e se o tema já não está suficientemente explorado. Serve também para saber qual a metodologia usada em pesquisas com teor parecido e sobretudo para fornecer embasamento teórico ao que se propõe defender numa investigação, Quadros (2009, pp.102-103).

A análise bibliográfica permite, além de tudo, que se faça uma análise crítica de uma coletânea de estudos e escritos que se relacionam ao tema pesquisado, além de possibilitar a discussão acerca do mesmo. Esta análise deve, pois, realizar-se de uma forma orientada pelos objetivos do que se propõe investigar.

Lakatos e Marconi (1992, p.44) fazem suas considerações acerca da revisão bibliográfica:

"Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com objetivo de permitir ao cientista 'o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações'.

Neste trabalho, a análise bibliográfica ocorreu em momentos distintos. Numa primeira instância, foram consultadas diversas fontes/autores da literatura e academia portuguesa acerca do tema em torno do professor neófito e o choque com a realidade docente, o que permitiu identificar uma comunidade de autores como Flores (1999), Alves (2001), Nóvoa (1992, 2005), Perrenoud (2002), Schön (2000), Silva (1997), entre outros de fontes diretas ou indiretas, que discorrem sobre o assunto e as diversas semelhanças encontradas nas respectivas fontes e

conhecimento produzido a respeito do assunto. Foram consultados, ainda, diversos trabalhos de investigação, como teses de mestrado e doutoramento, bem como artigos científicos que versam sobre a temática. Este levantamento bibliográfico confirmou que grande parte dos professores, em início de carreira, manifestam sentimentos, preocupações e inquietações semelhantes e que também encontram problemas e obstáculos da mesma natureza. Foi, portanto, possível, a partir da literatura consultada, destacar os aspectos comuns nela encontrados, relativos a estas dificuldades, a saber:

1. Inadequação entre ação e pensamento;
2. Despreparo para lidar com situações-problema;
3. Gestão da sala de aula;
4. Domínio do currículo;
5. Dificuldades relacionais e interacionais (com alunos, colegas e com os demais intervenientes, tais como as famílias, escola e instituição);
6. Metodologias de ensino;
7. Dimensão pessoal (aspectos emocionais, sentimentais, psicológicos);
8. Motivação dos alunos;
9. Atendimento aos ritmos de aprendizagem;
10. Gestão do tempo;
11. Escassez de recursos didáticos;
12. Indisciplina;
13. Avaliação;
14. Criatividade;
15. Falta de apoio/suporte institucional;
16. Isolamento;
17. Desfasamento entre teoria e prática;
18. Burocracia;
19. Insegurança;
20. Lacunas da formação inicial;
21. Entre outras.

Tardif (2002, p.84) assegura que a fase inicial da carreira é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Isso pode ser verificado quando se compara as percentagens de desistência do magistério em vários países em relação ao percurso docente. O documento da OCDE¹¹ demonstra que essas desistências

¹¹ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ocorrem com maior frequência nos anos iniciais da prática profissional e vai baixando conforme o tempo que a permanência no trabalho aumenta (OCDE, 2006, p. 186). Ora, se o período de indução constitui uma fase crucial na carreira docente, a alfabetização constitui uma fase decisiva na vida escolar do aluno. São dois momentos que coincidem e podem gerar conflitos e consequências para ambos os lados. Para assinalar esta importância é imprescindível destacar o que um documento oficial aponta a esse respeito

O professor alfabetizador trabalha em um momento específico, especial e definidor da trajetória de seus alunos. Embora a alfabetização e o letramento devam ser preocupação de todos os profissionais da educação, por suas implicações em todos os segmentos de ensino, tais processos exigem o reconhecimento de uma identidade profissional, associada à valorização de um conjunto de saberes (Minas Gerais, 2003, p.8).

Conforme o que afirma Alves (2000), a experiência do docente em início de carreira edifica-se, muitas vezes, com bases à custa de uma aprendizagem por tentativas e erros. Diante desta afirmação é que se pergunta se há lugar para o professor principiante nesta fase da escolarização dos alunos. Enfim, foi realizado um novo levantamento bibliográfico entre autores brasileiros e trabalhos realizados no Brasil ou sobre a condição dos professores brasileiros e a alfabetização, produzidos por estudiosos naturais deste país como por pesquisadores estrangeiros, assim como toda a literatura encontrada foi submetida à leitura e análise.

O material referente à bibliografia foi obtido por meio da rede mundial (Internet), e de livros e artigos científicos disponibilizados pela biblioteca da FPCEUP¹² e da UNESP¹³, câmpus de Marília/SP – Brasil.

Pode afirmar-se que foi a análise e revisão bibliográfica que, de algum modo, estiveram na origem da decisão de se produzir um estudo exploratório, segundo o qual, advoga Gil (1999, p.43):

¹² FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

¹³ UNESP – Universidade Estadual Paulista

Um trabalho é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Em suma, este é um trabalho que se enquadra no domínio das abordagens qualitativas, já como defende Chizzoti (1991, p.79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Dito isto, nota-se que as pesquisas qualitativas podem ser entendidas como estudos de caráter que visa detectar e examinar os dados coletados a partir de um conjunto específico de sujeitos, relativos a uma indagação, um problema. Isto é, Minayo (2001, p.14) observa que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

2.5 - Procedimentos Metodológicos

Para operacionalizar o trabalho de pesquisa projetado, decidiu-se construir e administrar um questionário (Anexo 1), cujos sujeitos-alvo foram professores da rede pública de vários estados do Brasil que correspondessem ao perfil predefinido. Isto é, teriam que ser docentes com uma experiência profissional que não ultrapassasse, à data em que foi realizada a pesquisa, cinco anos de docência, de forma a poder atribuir-lhes o estatuto de professores iniciantes.

2.5.1 - O questionário

O questionário foi arquitetado considerando as dimensões pessoais, emocionais, da formação profissional, sentimentais e comportamentais dos sujeitos. As questões foram elaboradas com rigor, buscando-se esgotar as

possibilidades de respostas entre as alternativas, permitindo que o respondente acrescentasse algum quesito que, segundo ele, não estivesse listado. As sugestões para as respostas assentaram-se nos aspectos relevantes da revisão bibliográfica.

A escolha do questionário foi sugerida pelo orientador da dissertação e justifica-se pela intenção de recolher informações de uma amostra mais ou menos extensa, o que excluiu as outras formas de recolha de dados.

Cabral (2006, p.24) assegura que

“O questionário é eficaz somente quando o inquirido é capaz ou quer expressar as suas reações claramente. A diferença entre um questionário e uma entrevista não está na questão da franqueza, mas na dimensão e profundidade, pois tanto um bom questionário, como uma boa entrevista, pode obter respostas francas sobre quase todos os assuntos.”

Ademais, Gil (1999, p.128), define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário que se construiu, atendeu ao que Lakatos e Marconi (1999, p. 100) orientam:

“Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

Compôs-se, portanto, por um conjunto de quarenta e nove questões de múltipla escolha, onde dezassete delas ofereceram a possibilidade de assinalar tantas alternativas quantas fossem aplicáveis à realidade do respondente com a opção de se acrescentar respostas num campo oferecido como “outro”.

O questionário foi submetido, previamente, a um grupo considerado como uma sub-amostra, composta por quatro sujeitos, com a finalidade da realização de um pré-teste, que

(...) não é mais que uma revisão formal do questionário e da metodologia de recolha de dados que lhe está associada. O que, por vezes se faz é aplicar o questionário a uma sub-amostra pedindo colaboração para identificar possíveis problemas (Cabral, 2006, p.29).

2.5.2 - Critérios de seleção da amostra

O critério para definir um docente como “principiante” já foi referido, implicou a seleção de professores que tivessem uma experiência profissional de até cinco anos de efetivo exercício na profissão. Este critério foi estabelecido segundo a leitura de alguns autores, tal como Souza (2009).

Atendendo a isto, os sujeitos ainda deveriam apresentar outras duas características: o fato de ter atuado ou estar atuando nas séries correspondentes ao período de alfabetização, que no Brasil, é abrangido pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental- Séries Iniciais e ter atuado em escolas públicas.

Sendo assim, e obedecendo a estes critérios, a amostra apresentada para a pesquisa de campo compreendeu um número de quarenta e três sujeitos que foram selecionados de duas formas distintas. Uma destas formas caracteriza-se de modo informal, através das mídias de comunicação como a Internet, e grupos representativos da classe nas redes sociais, como o *Facebook*, bem como através de correio eletrónico. Esta amostra, em particular, incluiu quinze sujeitos de diversas cidades e Estados brasileiros, que se dispuseram a responder um inquérito (questionário) disponibilizado online, tendo este sido preparado através de um recurso oferecido pelo *Google Docs*, e oferecido aos respondentes por via de um *link*.

O período entre a entrega e a recolha dos formulários compreendeu os meses de Outubro e Novembro de 2014.

A outra forma de seleção, envolveu caminhos formais, uma vez que os questionários foram impressos e entregues, mediante pedido de autorização, redigido em forma de ofício e encaminhados à apreciação de duas Secretarias Municipais de Educação das cidades de Ourinhos e de Marília, ambas situadas no interior do Estado de São Paulo, Brasil. Neste caso, após a concessão das autorizações, empregou-se um esforço maior ao percorrer as diversas escolas

municipais na busca dos sujeitos que se enquadrassem no perfil estipulado e que se dispusessem, voluntariamente, a responder o questionário.

Capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados

A abordagem qualitativa da pesquisa pressupõe alguns determinantes na análise e tratamento dos dados, o que pode ser elucidado por Rodrigues (2011, p.203),

A abordagem qualitativa começa por definir uma pergunta de investigação primária e embrionária. De seguida, são seleccionados e identificados os indivíduos/grupos alvo da recolha de dados. Ao invés da abordagem quantitativa, a teoria não surge de seguida, como elemento de suporte e sustentação das hipóteses de trabalho. Ela não desempenha aqui o papel de fornecer as hipóteses ou os conceitos e os indicadores a serem testados. A abordagem qualitativa, após a definição da pergunta de investigação que coloca assim como da identificação do seu grupo de análise, enceta um longo processo de recolha de dados. Este processo tem por objectivo permitir a constante verificação do fenómeno. E ao longo deste processo de interpretação e recolha de dados adicionais que se constitui num longo processo contínuo de redefinição e aperfeiçoamento da teoria que está a ser construída. [...] Dada a estratégia epistemológica assumida, o tratamento de dados qualitativo não é tão linear e sistematizado como os outros...

Isto posto, a análise e o tratamento dos dados coletados neste trabalho deu-se de forma a interpretar a realidade a partir dos dados colhidos através do questionário. É importante ressaltar que este autor apresenta uma ferramenta que pareceu ser pertinente e adequada ao contorno que esta pesquisa assumiu: a análise normativa. Assim,

[...] temos a análise normativa sugerida por Bryman (2004), como forma de tratamento de dados qualitativos. É bastante similar a *inductive analysis*, no entanto, neste caso, o investigador pretende obter toda a informação possível usando meios mais indirectos. Numa situação social, por exemplo, o investigador procura obter informação relativa a mesma situação, usando diferentes fontes. Não procura diretamente saber o que aconteceu, mas procura entender a forma como cada indivíduo viveu aquela situação. Esta estratégia é adequada para entender as motivações ou as estruturas sociais dos indivíduos já que procuramos absorver a forma como cada indivíduo descodifica a sua própria realidade (Rodrigues, 2011, p.208).

Assim, a frequência das marcações realizadas pelos respondentes, no questionário, implicou um fator importante na interpretação da realidade por eles vivida e partilhada.

A cada questionamento, a contagem das marcações forneceu informações passíveis de compreender as diversas faces da problemática que envolve o início da carreira e o choque com a realidade enfrentado nos primeiros cinco anos de profissão e quando ocorrem na alfabetização.

Ao decidir que o foco da investigação deveria estar no choque com a realidade do docente iniciante brasileiro no contexto da alfabetização, pretendeu-se realizar a análise dos dados com vistas a responder alguns questionamentos orientadores do trabalho. Tendo, portanto, como pergunta de partida “O choque com a realidade do professor neófito brasileiro na alfabetização: que implicações?”, procurou-se interpretar estes dados de forma a responder as perguntas que derivam da questão de partida, anteriormente referida. As questões se apresentaram da seguinte forma:

- i. Como acontece o choque com a realidade do professor atuante na alfabetização e quais os principais problemas por eles encontrados?
- ii. Quais competências e comportamentos eles próprios consideram necessários desenvolver para a estabilização profissional e emocional?
- iii. Quais as possíveis implicâncias no sucesso do trabalho referentes aos resultados práticos na vida profissional do próprio docente e na vida escolar dos alunos?
- iv. Qual a capacidade de autorreflexão e auto avaliação destes profissionais quanto à sua formação e ao desenvolvimento do próprio trabalho?

Foi tendo estas questões como cenário que foram realizadas a apresentação e a análise dos dados, que se expõem da seguinte maneira:

3.1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Para a consecução da pesquisa de campo, buscou-se participantes que se enquadrassem num perfil pré-estabelecido, afinal, pretendeu-se colher informações dentre aqueles professores em início de carreira (primeiros cinco anos de profissão) que em algum momento atuaram ou que estivessem atuando (no momento da pesquisa) em séries de alfabetização, especialmente em escolas do sistema de ensino público brasileiro.

Destarte, convém informar que o número de professores que compuseram o conjunto de participantes desta pesquisa encerrou-se num total de 43 (quarenta e três) pessoas.

Gênero	Quantidade	%
F	41	95,34
M	2	4,65

Figura 2 - Quanto ao número de homens e mulheres

Faixa etária	Quantidade	%
Entre 20 e 30 anos	19	44,18
Entre 31 e 40 anos	17	39,53
Entre 41 e 50 anos	3	6,97
Acima de 50 anos	4	9,30

Figura 3 - Faixa etária

Todas elas encontram-se entre os primeiros cinco anos de profissão, o que não significa que todos esses anos foram dedicados apenas à alfabetização. Dentre essas quarenta e três pessoas, apenas duas são homens, enquanto que as outras quarenta e uma são mulheres, num grupo em que a maioria (36 pessoas) encontra-se na faixa etária dos vinte aos quarenta anos, e as outras sete pessoas estão na faixa etária acima dos quarenta e um anos.

Há participantes de doze cidades brasileiras, no entanto, a maior parte deles concentra-se em duas cidades do interior do Estado de São Paulo (Marília e Ourinhos - 16 e 14, respectivamente).

Cidade/ Estado	Quantidade	%
Canitar/SP	1	2,32
Goiânia/GO	1	2,32
Itanhaém/SP	1	2,32
Jacarezinho/PR	1	2,32
Londrina/PR	1	2,32
Marília/SP	16	37,20
Ourinhos/SP	14	32,55
Paudalho/PE	1	2,32
Ponta Grossa/PR	1	2,32
Recife/PE	3	6,97
Rio de Janeiro/RJ	2	4,65
São Paulo/SP	1	2,32

Figura 4 - Número de participantes por cidades

Quase todos os professores têm formação inicial no curso superior de Pedagogia e apenas duas possuem formação em Letras, pelo que, duas pessoas participantes ainda não haviam concluído o curso superior, no momento da pesquisa. Um número de 26 pessoas frequentou o ensino superior público enquanto as demais frequentaram o ensino superior privado.

Curso Superior	Contagem	%
Letras (Português/Francês)	1	2,32
Letras (Português/Inglês)	1	2,32
Pedagogia	41	95,34

Figura 5 - Discriminação quanto ao curso superior

Um dado importante consiste em mencionar que deste grupo de pessoas, trinta e uma delas buscaram algum tipo de especialização, e três, a pós-graduação *strictu sensu*, o mestrado. Oito pessoas não possuem quaisquer tipos de pós-graduação.

Pós-Graduação	Contagem		Cursando	Pretende cursar	Concluído
Especialização	31	72,09%	4		27
Mestrado	3	6,97%	3		1
Não tenho	8	18,6%		8	

Figura 6 - Quanto aos cursos de pós-graduação

A maioria, como previsto, estava atuando/ atuava apenas no setor público de ensino (30 pessoas), uma parcela de 11 professores trabalha ou trabalhou em

ambos os setores, no público e no privado e, outros dois, apenas no setor privado de ensino.

Setores	Contagem	%
Em ambos os setores	11	25,58
Setor privado	2	4,65
Setor público	30	69,76

Figura 7 - Setor de trabalho

3.2 - Quanto ao percurso na profissão

Segue a tabela constando em que ano da carreira os respondentes se encontravam ao responderem o questionário, bem como o número deles:

Ano de docência	Contagem	%
No primeiro ano de docência	8	18,60
No segundo ano de docência	8	18,60
No terceiro ano de docência	6	13,95
No quarto ano de docência	3	6,97
No quinto ano de docência	18	41,86

Figura 8 - Percurso na carreira

Nota-se que há uma maior concentração de docentes no quinto ano da carreira, ocorrência que considera como o último ano que os caracterizam como iniciantes.

3.3 - Percepções prévias acerca da realidade escolar e das dificuldades a enfrentar

Quando questionados, aquando de sua formação inicial, acerca do conhecimento prévio da realidade que enfrentariam ao trabalhar em educação, numa sala de aula, 58,13% dos participantes assinalaram que já possuíam

conhecimento da realidade escolar, 27,9% conheciam-na parcialmente e apenas 13,95% admitiram não possuir conhecimento algum.

Dos que responderam possuir conhecimento prévio da realidade, quinze pessoas (15) identificaram-na correspondente ao que conheciam, onze (11) pessoas assinalaram que a realidade era “um pouco pior”, enquanto apenas uma (1) pessoa considerou-a “melhor”, e outra, um “pouco melhor” que o esperado.

Se SIM, qual a correspondência entre o que conhecia e a realidade enfrentada? (Sobre as 25 que responderam SIM)	Contagem	%
Igual	15	60
Melhor	1	4
Pior	0	0
Um pouco melhor	1	4
Um pouco pior	8	32

Figura 9 - Percepções acerca da realidade docente

Aqueles que responderam que não conheciam a realidade, apresentaram respostas que revelaram o que lhes surpreenderam no contato com a realidade:

- A falta de estrutura da escola no que se refere aos materiais didáticos.
- A agressividade das crianças e a indisciplina.
- Dificuldade de entendimento por parte dos alunos.
- Prática diferente da teoria; muitas dificuldades de aprendizagem.

Os que responderam possuir um conhecimento parcial, também apresentaram respostas que manifestaram as divergências do esperado:

- Você sempre imagina algo mais fácil antes de conhecer, mas se surpreende!!! – Considerou um pouco pior que o esperado.
- Diferente; (não especificou o que considerou diferente).
- Condições de trabalho - (um pouco pior que o esperado)
- A dificuldade com a indisciplina dos alunos e falta de compromisso das famílias em relação a isso.
- Salas de recuperação intensiva (não conhecia).
- Sala heterogênea (diferentes níveis de aprendizagem).

- Teoria versus prática; disparidade de níveis (salas com muitos níveis de aprendizagem); muitos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Foi pior que o esperado.
- A situação do ensino público (não especificou a situação do ensino público).

Conforme Inforçato, Huberman e Veenman, citados por Souza (2009), boa parte dos problemas sentidos pelo professor em início de carreira acontece por um tipo de conhecimento idealizado, representação idealizada da escola e do aluno, ideais construídos durante a formação inicial. Nesse caso, muitos professores disseram possuir conhecimento prévio da realidade, embora o contato efetivo com ela não descartasse indícios de um impacto face ao real prático.

3.4 - Dos que optaram por salas de alfabetização

De todo o conjunto de professores questionados, um grupo de vinte pessoas tiveram a oportunidade de optar por salas de alfabetização, assinalando que os principais motivos para esta escolha residiam nos quesitos mencionados a seguir:

- Afinidade com a faixa etária dos alunos deste segmento;
- Afinidade com as técnicas e métodos de ensino da alfabetização;
- Afinidade/ facilidade com o currículo desta área.

Nenhum dos respondentes que fez a opção pela alfabetização assinalou as opções referentes ao “menor nível de exigência seja advinda da equipe pedagógica”, ou “por parte dos pais e/ou responsáveis do/pelos alunos”, bem como, nenhum outro motivo foi adicionado espontaneamente.

De acordo com Alves (2000), existem motivações para a entrada na carreira docente, dentre as quais está a vocação para o ofício. No entanto, além de vocação, ou os motivos implícitos na vocação, estão o interesse pelas matérias de ensino e o fato de gostar de crianças. É possível concluir que não é por acaso que salas de alfabetização foram escolhidas por 46% dos participantes, e os motivos já foram acima citados e assinalados pelos professores.

Você teve a opção de escolher as salas de alfabetização?	Contagem	%
NÃO	23	53,48
SIM	20	46,51

Figura 10 - Quanto à opção de escolha

3.5 - Quantos às competências que sentiram necessidade de desenvolver

Da série de opções apresentadas aos participantes, notou-se que grande parte dos professores sente maior necessidade em desenvolver as competências relacionadas ao trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem, às didáticas específicas do segmento (alfabetização), bem como a fazer a transposição didática, de modo que os conteúdos e a linguagem utilizada sejam compreensíveis à idade/série e ao fato de desenvolverem mecanismos para motivar os alunos.

Alves (2000) menciona que grande parte das dificuldades encontradas pelos professores neófitos está relacionada às dificuldades relacionais em si mesmas ou conexas com dificuldades do domínio curricular, sem esquecer daquelas que são sentidas na esfera do controle da aprendizagem e do desempenho profissional. Sendo assim, há dificuldades no campo do saber (preparação, competência, currículo), do saber-fazer (desempenho, controle da aprendizagem, motivação discente).

Tal como infere Garcia (2010, p.28), nesse caso, a questão da eficiência exerce um papel psicológico importante.

Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando.

3.6 - Quanto à gestão de sala, da aula e do tempo

Quanto a desenvolver as competências relativas à gestão da aula e ao currículo, foi notória a preocupação em saber gerir o tempo de um modo geral, de forma a distribuí-lo eficazmente de acordo com a demanda do conteúdo. Outras

opções muito assinaladas foram a necessidade de saber lidar com a conduta dos alunos, indisciplina e com a atenção, a necessidade de saber articular o currículo face à heterogeneidade dos alunos, saber lidar com a imaturidade própria da idade, bem como a competência em administrar salas numerosas.

São diversos os problemas e as dificuldades encontradas na literatura, no entanto, Flores (1999, p. 175) elenca as principais delas, a saber,

“[...] que as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didático, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didáticos.”

Foi possível verificar a veracidade destas afirmações nas respostas dos participantes da pesquisa, com base na frequência das marcações nas alternativas relacionadas ao que foi exposto.

3.7 - Quanto à conduta e aos métodos de ensino na alfabetização

Embora algumas opções tenham sido consideravelmente importantes e muito assinaladas pelos respondentes, tal como a necessidade de buscar a formação continuada e também o fato de seguirem à risca as orientações da equipe pedagógica, uma grande parcela dos professores (37) respondeu que sentiu a necessidade de buscar o apoio de colegas mais experientes para auxiliá-los quanto à metodologia de ensino da alfabetização. No entanto, um quesito muito marcado foi aquele que correspondia ao sentimento de que o método de ensino vai consolidando-se por meio de tentativas e erros, (Alves, 2000).

Alguns participantes (16) admitiram ter a necessidade de mudar a conduta face aos alunos para uma postura mais rigorosa. Entretanto, as necessidades mais sentidas pelos respondentes, de acordo com o que foi assinalado no questionário, residem na necessidade de aprimorar o método de ensino e de buscar formação específica para a alfabetização.

Conforme Alves (2000) e Flores (1999), muitos docentes assumem uma postura que demonstra posições liberais e progressistas, enquanto estão em formação,

mas ao atuarem e perceberem a realidade, tornam-se mais tradicionais, conservadores e vigilantes

3.8 - Quanto às dificuldades a nível profissional e os fatores que desmotivam a carreira docente, na perspectiva dos neófitos

Quando questionados, em pergunta aberta, sobre as maiores dificuldades e frustrações encontrados no trabalho, pode-se elaborar uma lista delas:

- A necessidade da criança de acompanhamento especializado, e a falta do mesmo;
- Falta de autonomia para trabalhar com o currículo de acordo com o ritmo de aprendizagem das crianças e com a heterogeneidade;
- A dificuldade em lidar com a indisciplina;
- A pressão dos pais e da equipe pedagógica;
- Desenvolver a alfabetização de acordo com o conceito de letramento;
- Arcar com a responsabilidade da educação geral da criança;
- Falta de apoio aos alunos especiais ou com dificuldades de aprendizagem;
- Trabalhar com salas numerosas;
- Falta de apoio das famílias;
- Lidar com a falta de interesse dos alunos;
- A dificuldade em atender o aluno individualmente;
- A desvalorização do profissional;
- Trabalhar com a inclusão.

Em relação à questão relacionada às dificuldades da prática cotidiana, as opções apontadas com maior frequência assentaram-se na dificuldade em lidar com o comportamento dos alunos, com a dificuldade em desenvolver mecanismos para atrair e manter a atenção dos mesmos, com o fato de terem de dispor de tempo extra, não remunerado, na preparação das aulas e a resistência/desinteresse dos alunos em realizar as atividades propostas.

Do conjunto de quarenta e três (43) professores iniciantes, quinze (15) deles responderam sentir-se preparados para assumir e conduzir uma sala de aula,

especialmente na alfabetização. Dezasseis (16) responderam sentir-se parcialmente preparados e quinze (15) admitiram o sentimento de despreparo para tal encargo.

Sentia-se preparado(a) para assumir a responsabilidade de conduzir uma sala de aula, especialmente na alfabetização?	Contagem	%
NÃO	12	27,90
PARCIALMENTE	16	37,20
SIM	15	34,88

Figura 11 - Quanto ao sentimento de competência para o trabalho

Nesse sentido, quando ao responderem à questão que os indagava quanto à participação em algum programa de formação/suporte para o desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica em alfabetização, vinte e oito (28) pessoas responderam que sim, que participam de algum programa. Seis (6) deles não participam, outros três (3) participam de programas de formação, mas que não são específicos para a alfabetização. Cinco (5) respondentes assumiram a pretensão de o fazer.

Você participa de algum programa de formação/suporte para o desenvolvimento e aprimoramento de sua prática pedagógica em alfabetização?	Contagem	%
No momento, não	6	13,95
Participo de programas de formações e suporte, porém não específicos para a alfabetização	3	6,97
Pretendo participar	5	11,62
Sim	28	65,11

Figura 12 - Participação em programas específicos de formação

Ao responderem à questão a respeito dos fatores que desmotivam a carreira docente, os participantes, quase que em unanimidade, assinalaram a opção da indisciplina (32 marcações), seguida das salas numerosas (29) e da má remuneração (25).

Em relação à dificuldade de gerir a indisciplina, já aqui se recorre a Flores (1999) para explicar que o medo relacionado com o domínio da sala de aula é uma espécie de invariante no comportamento dos professores neófitos. No entanto, quanto à má remuneração, Thompson (1995, p. 63) revela que,

Teachers the world over appear dissatisfied with their remuneration and perceive themselves as poorly paid in comparison with similarly qualified staff in other occupations. If teachers are asked what might be done to

encourage them to work harder and to improve the quality of their work, their first suggestion is likely to be to raise their salaries.

Embora exista a questão vocacional, segundo Garcia (2010), parece este não ser um fator de principal importância no contexto em que, hoje, os profissionais da educação estão inseridos. Como observa o mesmo autor quanto à realidade do professor iniciante, diz que o cotidiano indica que muitos abandonam a profissão em decorrência da insatisfação com o seu trabalho devido aos baixos salários, à indisciplina dos alunos, à falta de suporte e poucas oportunidades de participar na tomada de decisões. Faz-se oportuno referir o que o autor menciona em seu estudo (obra citada, p.30).

Aprofundando-se nas causas, a National Commission on Teaching and America's Future (Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América) (1996) estabeleceu cinco razões pelas quais os professores abandonam a docência:

Porque lhes é atribuído o ensino dos alunos com maiores dificuldades;

Porque são inundados com atividades extracurriculares;

Porque são colocados para ensinar numa especialidade ou nível diferente do que possuem;

Porque não recebem apoio da administração;

Porque se sentem isolados de seus companheiros (citado em HORN; STERLING; SUBHAN, 2002).

3.9 - Quanto às dificuldades a nível pessoal e quanto à profissão de professor (avaliação e perspectivas)

Menos da metade dos respondentes assume que a profissão é gratificante. Quase um terço destes professores, em algum momento pensou em desistir da carreira, enquanto alguns ainda pensam em o fazer. No entanto, mais da metade deles pretende continuar a trabalhar com as séries de alfabetização. Onze pessoas disseram-se satisfeitas com a profissão, sete pessoas sentem-se felizes sendo professores, embora pretendam mudar de profissão por melhores condições salariais. Ninguém admitiu ser a profissão reconhecida e valorizada no Brasil.

Das opções apresentadas no questionário, as principais dificuldades encontradas a nível pessoal, durante a carreira, foram determinadas pelo cansaço

físico, desgaste emocional, pela preocupação em não estar desenvolvendo um bom trabalho, pela ansiedade, pelo sentimento de desvalorização como profissional. Também há que se considerar que cerca de 37% dos participantes assinalaram fatores como o medo de fracassar e não atingir os objetivos da alfabetização, bem como a falta de perspectiva quanto ao futuro da profissão.

Quando questionados quais fatores foram já superados, entre 25 e 32,5% das pessoas assinalaram respostas que apontam a preocupação e a insegurança em não estar desenvolvendo um bom trabalho e o sentimento de ansiedade. No entanto, poucos respondentes marcaram ter superadas as dificuldades encontradas, sendo que nenhum dos participantes assinalou a opção referente ao cansaço físico como uma dificuldade superada.

Cinco pessoas responderam não ter superado nenhuma das dificuldades por eles encontradas.

Alternativas	Número de marcações
Cansaço físico	23
Desgaste emocional	32
Preocupação em não estar desenvolvendo um bom trabalho	27
Relacionamento com os colegas de trabalho	6
Falta de motivação para o trabalho	9
Sentimento de ansiedade	25
Não se sentia/sente valorizado como profissional	17
Não se sentia/sente amparado em suas necessidades inerentes ao início da carreira	11
Falta de perspectiva quanto à profissão	12
Insegurança quanto ao sucesso do trabalho	12
Medo de fracassar e não atingir os objetivos da alfabetização	16
Medo de ser criticado pelos colegas de trabalho e pelos pais/responsáveis	8
Sentimento de incompetência	2

Figura 13 - Dificuldades pessoais e profissionais

É pertinente considerar aquilo que Garcia (2010, p.18) menciona acerca da situação do docente, nos tempos atuais, o que justifica, muitas vezes, os sentimentos relacionados ao ser professor,

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas

críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima.

3.10 - Dos sentimentos relacionados ao primeiro ano de trabalho como docente

Esta foi uma pergunta aberta, onde as respostas dos participantes foram muito parecidas entre si, evidenciando uma série de sentimentos que se podem dividir em duas categorias: sentimentos positivos e sentimentos negativos (Souza, 2009).

Foi possível apresentar uma grelha que ilustra a quantidade de entrevistados que citaram sentimentos de caráter apenas negativo, outros que citaram sentimentos apenas positivos e aqueles que expressaram sentimentos das duas ordens.

	Sentimentos positivos	Sentimentos negativos	Sentimentos positivos e negativos
Número de respondentes	7	20	14

Figura 14 - Sentimentos positivos e/ou negativos relativos ao ingresso na carreira

A relação das respostas, ao que diz respeito à natureza dos sentimentos, está basicamente sintetizada na tabela a seguir:

Sentimentos positivos	Sentimentos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de bons resultados; • Satisfação; • Gratificação; • Confiança; • Empolgação; • Alegria; • Prazer; • Comprometimento • Superação; • Realização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medo de não atingir os objetivos propostos; • Ansiedade • Insegurança; • Desgaste físico e emocional • Frustração; • Preocupação; • Angústia;

Figura 15 - Categorização dos sentimentos relativos ao ingresso na carreira

3.11 - Apoio recebido no primeiro ano de trabalho

A maioria dos neófitos que participou da pesquisa (34) respondeu ter recebido algum tipo de apoio/ suporte no seu primeiro ano de trabalho. Apoio esse advindo dos colegas da mesma escola, da equipe pedagógica, de colegas de outras escolas. O restante respondeu não ter recebido nenhum tipo de suporte.

Teve apoio	Contagem	%
SIM	34	79,06
NÃO	9	20,93

Figura 16 - Quanto ao apoio recebido

O apoio ou o suporte profissional/pessoal é crucial no início da carreira, pois segundo Nóvoa (1992, p. 26),

(...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Obteve apoio/suporte profissional?		Contagem	%
SIM	Colegas da mesma escola	29	79,06
	Colegas de outras escolas	10	
	Equipe pedagógica	30	
NÃO	9		20,93

Figura 17 - Categorização do tipo de apoio recebido

3.12 - A avaliação da formação inicial na perspectiva dos neófitos

Boa parte dos respondentes (23) assinalou a opção que apontava o curso de formação inicial como o provedor do suporte teórico relacionado às séries de alfabetização, envolvendo as didáticas específicas da área. Contudo, dezanove (19) marcações foram feitas na opção em que admitem acreditar que exista um desajustamento entre o ideal teórico e o real prático, (Alves, 2000). A opção que sinaliza a formação inicial como aquela que permitiu-lhes compreender e desenvolver os instrumentos de avaliação mais adequados ao processo pedagógico (diagnóstico e intervenções) foi assinalada quinze vezes (15).

Apenas oito (8) respondentes avaliaram a formação inicial como satisfatória, embora dez (10) deles acreditam não ter tido falhas no seu curso.

Quanto às falhas, os respondentes avaliam que o curso falhou em não promover atividades práticas específicas, de modo a fazer conhecer a realidade dos alunos e a adquirir saberes práticos da área.

Alguns professores neófitos acrescentaram seus pontos de vista, tais como:

- A formação foi de acordo, porém, na prática, encontramos dificuldades maiores que requerem maior compreensão.
- Não consigo responder esta. Não sei se houve falhas. Talvez isso ainda não se tenha tornado consciente para mim. Tenho certeza que houve aprendizado nos itens que mencionei acima.
- Discussões acerca das dificuldades de aprendizagem.

- Acredito que vai depender muito da visão que vou ter, desenvolvendo o meu trabalho. Cabe a mim o aprimoramento nas possíveis falhas, caso ocorram, para um ensino de qualidade.

Assim, conclui-se que admitem que a formação inicial não foi suficiente para suprir a demanda do cotidiano prático. O curso forneceu aprendizado, mas existe uma responsabilidade por parte do profissional em buscar o aperfeiçoamento com o desenvolvimento do seu trabalho, e que existe também uma consciência de que é possível surgir fenômenos inesperados que, de antemão, não se podem prever.

Como descrito por Garcia (2010), é notável uma grande insatisfação quer das instâncias políticas, quer do professorado em exercício, a respeito da capacidade das instituições de formação inicial fornecerem respostas às necessidades da profissão docente. Desta forma, é válido ressaltar as observações deste autor,

As críticas à sua organização burocratizada, o divórcio entre a teoria e a prática, a excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina, a escassa vinculação com as escolas (FEIMAN-NEMSER, 2001) estão fazendo com que certas vozes críticas proponham reduzir a extensão da formação inicial para incrementar a atenção ao período de inserção do professorado no ensino (obra citada, p. 26).

3.14 - Auto-avaliação do ingresso na carreira docente

Dos quarenta e três (43) respondentes, vinte e quatro (24) consideraram o ingresso na carreira difícil, destes, (21) consideraram que apesar de difícil, foi também gratificante. Nove (9) consideraram o ingresso apenas satisfatório. Poucos consideraram o ingresso na carreira conturbado, cansativo, conflituoso, fácil ou tranquilo. O que, num balanço geral, leva a concluir que o ingresso, não foi fácil, se considerar que se o conceito de dificuldade concentra o conflito, o cansaço, a falta de tranquilidade.

Vinte e seis (26) participantes apreciaram o início da carreira correspondente às suas expectativas, dez (10) admitiram que o início foi melhor que o esperado, enquanto que sete (7) assumiram que foi pior que o acreditado.

O ingresso na carreira:	Contagem	%
Correspondeu às suas expectativas	26	60,46
Foi melhor que o esperado	10	23,25
Foi pior que o esperado	7	16,27

Figura 18 - Percepções após o ingresso na carreira

Trinta e um (31) professores responderam que, se pudessem optar, iniciariam mesmo a carreira na alfabetização, enquanto cinco (6) escolheriam outra profissão, dois (2) seriam professores de áreas específicas (Geografia, Matemática, etc.) e três (3) não escolheriam a alfabetização.

Opções	Contagem	%
Iniciaria a carreira docente na alfabetização (1° ou 2° Ano)	31	72,09
Iniciaria a carreira em outros anos do Ensino Fundamental, exceto na alfabetização	4	9,30
Seria professor de áreas específicas (Geografia, Matemática, Português, etc.) para lecionar a partir do 6° Ano	2	4,65
Escolheria outra profissão	6	13,95

Figura 19 - Quanto às opções de trabalho

3.15 - Observações relacionadas ao sentimento de segurança/insegurança diante das situações mencionadas nas figuras 19, 20, 21 e 22.

Sentimento de segurança face às exigências de pais/responsáveis					
	Percurso na carreira				
	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano
Inseguro	0	0	0	0	0
Pouco seguro	1	0	0	0	0
Parcialmente seguro	1	4	4	0	3
Seguro	3	3	2	3	13
Muito seguro	3	1	0	0	2

Figura 20 - Nível de segurança face às exigências de pais/ responsáveis

Nota-se que em relação ao sentimento de segurança ou insegurança face às exigências dos pais e/ou responsáveis pelos alunos, os neófitos que se

encontravam no primeiro ano de docência, em sua maioria, assinalou a alternativa que demonstrava segurança ou muita segurança. Os docentes do segundo ano de carreira enquadraram-se entre a segurança e a segurança parcial, enquanto que os do terceiro e os do quinto ano mostraram-se simplesmente seguros.

Nenhum respondente marcou a alternativa relativa à insegurança.

Sentimento de segurança face às exigências da equipe pedagógica					
	Percurso na carreira				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Inseguro	0	0	0	0	0
Pouco seguro	1	1	1	0	1
Parcialmente seguro	1	3	4	1	6
Seguro	2	4	1	2	9
Muito seguro	4	0	0	0	2

Figura 21- Nível de segurança face às exigências da equipe pedagógica

Relativamente ao sentimento de segurança face às exigências da equipe pedagógica, verificou-se que os docentes que se encontravam no primeiro ano de docência oscilaram entre as alternativas de “pouco seguro” ao “muito seguro”, havendo uma concentração maior de marcações que revelaram muita segurança.

Os docentes do segundo e do terceiro ano de carreira concentraram as respostas entre a segurança parcial e a segurança, enquanto que os do quinto ano mostraram-se entre a segurança parcial e a segurança. Nenhum docente assinalou a alternativa referente à insegurança.

Sentimento de segurança face aos métodos usados e seus objetivos					
	Percurso na carreira				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Inseguro	0	0	0	0	0
Pouco seguro	1	0	1	0	0
Parcialmente seguro	1	4	3	1	7
Seguro	4	4	2	2	10
Muito seguro	2	0	0	0	1

Figura 22 - Nível de segurança face aos métodos usados e seus objetivos

Em relação ao sentimento de segurança face aos métodos de ensino e seus objetivos, foi interessante notar que os docentes do primeiro ano de carreira sentiram-se, em sua maioria, seguros.

Docentes do segundo ao quarto ano de carreira concentraram as marcações entre a segurança parcial e a segurança. No entanto, nenhum deles assumiu-se inseguro.

Sentimento de segurança face aos futuros resultados do trabalho					
	Percurso na carreira				
	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano
Inseguro	0	0	0	0	0
Pouco seguro	0	1	2	0	0
Parcialmente seguro	4	4	3	1	7
Seguro	1	3	0	2	10
Muito seguro	3	0	1	0	1

Figura 23 - Nível de segurança face aos futuros resultados do trabalho

Relativamente ao sentimento de segurança face aos futuros resultados do trabalho, os respondentes do primeiro ano de carreira mostraram-se, em maior parte, parcialmente seguros ou muito seguros. Quanto a isto, Flores (1999), ao citar Bullough, salienta que o professor principiante tem interiorizado em si a sua experiência prolongada como aluno, em sua vida escolar anterior. Dessa forma, ao iniciar a carreira pode trazer consigo uma falsa segurança, como se a sua experiência como aluno contasse como experiência profissional.

Docentes do segundo ano, do quarto e do quinto ano de carreira mostraram-se parcialmente seguros e seguros. Os docentes do terceiro ano assumiram-se pouco ou parcialmente seguros.

Nenhum respondente, nestes questionamentos, assumiu-se inseguro.

3.16 - Quanto ao choque com a realidade

A princípio, faz-se oportuno trazer à baila alguns indicadores do choque com a realidade docente apresentados por Silva (1997) e Castro (2010) ao citar Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dan (1978), a saber:

- 1- Percepção do problema
- 2- Mudanças de comportamento
- 3- Mudanças de atitude
- 4- Mudança de personalidade
- 5- Abandono da profissão

A percepção do problema, conforme a interpretação da autora (Silva, 1997), tem a ver com queixas acerca da carga horária, queixas físicas e psicológicas, tais como o cansaço, o *stress*, angústia e frustrações.

Os dados colhidos na pesquisa, segundo a Fig. 13, revelaram que, de fato, foram detectados o cansaço físico, o desgaste emocional, fatores psicofisiológicos, tais como o sentimento de ansiedade, falta de motivação para o trabalho, o fato de não se sentirem valorizados, a falta de perspectivas quanto à profissão (o que expressa frustração). Neste sentido, o primeiro indicador foi verificado entre os respondentes da pesquisa.

Relativamente ao segundo e ao terceiro indicador, “mudança de comportamento” e “mudança de atitude”, operadas nos professores e motivadas por pressões externas que alteram o próprio sistema de crenças e comportamento dos professores, especialmente no que toca aos métodos de ensino e à postura face aos alunos em sala de aula pode-se afirmar que, neste sentido, o quadro de respostas que expõe as marcações demonstra que grande parte dos participantes assumiu a necessidade de mudar de conduta, seja para uma postura mais rigorosa, seja para uma conduta menos rigorosa, ou até mesmo de mudar totalmente o método de ensino ou de aprimorá-lo. Nota-se a frequência das marcações no quadro a seguir.

Opções	Contagem
De mudar a conduta face aos alunos para uma conduta mais rigorosa	16
De mudar a conduta face aos alunos para uma conduta menos rigorosa	3
De mudar totalmente o método de ensino por notar a ineficácia daquele utilizado	2
De aprimorar o método de ensino	30
De buscar formação específica para a área	19

Figura 24 - Condutas e necessidades

Sendo assim, é possível ter como verificados os indicadores de segunda e terceira ordem.

Quanto às mudanças de personalidade, interpretada pelos autores já mencionados, são operadas no domínio da estabilidade/instabilidade emocional e no conceito de si mesmo.

Foi possível verificar apenas uma, a que condiz com a variação emocional dos respondentes, conforme as suas marcações e respostas quanto aos sentimentos de ansiedade, medo, insegurança, insatisfação, confusão.... No entanto, não é possível, a partir disto, afirmar mudanças de personalidade, o que exigiria um estudo mais complexo, mais amplo e longitudinal.

Ao quinto indicador do choque com a realidade, cujo nome atribuído é o “abandono da profissão”, que se configura como indicador máximo do referido choque e onde a desilusão com a profissão toma uma proporção tamanha que a única solução encontrada seria a deserção. Nesse caso, pôde-se tão somente verificar as intenções de abandono da profissão por parte dos respondentes, uma vez que todos eles se encontravam em exercício. O quadro a seguir, identifica o número de marcações:

Opções	Contagem
Em algum momento, pensou em desistir	12
Ainda pensa em desistir e mudar de profissão	7
Pretende continuar a trabalhar com a alfabetização	28
Sente-se feliz mas pretende mudar de profissão por melhores condições	7
Pretende dar aulas em outros ciclos de ensino, exceto na alfabetização	2
É uma profissão reconhecida e valorizada	0
É uma profissão ingrata	5

Figura 25 - Percepções acerca da profissão docente

Diante do exposto, pode-se concluir que houve indícios de todos os indicadores nas marcações dos respondentes, o que conduz à verificação da ocorrência real do choque com a realidade entre os participantes desta pesquisa.

Considerações finais

Pretende-se, nesta seção, apresentar algumas considerações conclusivas elaboradas a partir da literatura e verificadas na pesquisa de campo. Mediante as constatações alcançadas com a análise dos dados, buscou-se responder os questionamentos prévios norteadores desta dissertação.

No entanto, é importante ressaltar que as informações colhidas, isoladamente, são limitadas e respondem de modo parcial às questões do estudo, uma vez que, tais questões requerem estudos complementares, mais aprofundados e longitudinais.

A começar, é possível afirmar que o “choque com a realidade” docente é fato averiguado nas respostas assinaladas e/ou acrescentadas pelos respondentes, tal como sugere a literatura. Este fenômeno realmente ocorre quando os professores novatos iniciam a carreira e, especificamente, neste trabalho, afirma-se de igual maneira, no período da escolarização que se refere à alfabetização, como parece ocorrer nos outros segmentos de ensino. No entanto, à partida, suspeitou-se que este choque poderia desdobrar-se de modo mais agressivo no período da alfabetização, uma vez que a tarefa de alfabetizar demandasse competências e responsabilidades ainda maiores que nos outros segmentos, tendo em vista um suposto fracasso no alcance dos objetivos previstos para a alfabetização. Esta suspeita fez-se, de certa forma, improcedente, quando se averiguou que uma grande percentagem de docentes escolheria, assim mesmo, caso lhes fosse possível optar, iniciar a carreira em salas de alfabetização e quando assumiram concluir que o ingresso na carreira correspondeu às expectativas que nutriam anteriormente. Respostas estas que descartam alguns fatores como a desilusão com o segmento, a decepção e a possível deserção. Nesse sentido, as respostas que assinalavam a opção pela alfabetização e pela afinidade com a faixa etária desta etapa foi um diferencial para a conclusão de que o choque com o real fosse menos agressivo que em outras circunstâncias. Embora as respostas apontem para um impacto não tão agressivo quanto demonstrado na literatura ao que diz respeito ao ingresso na carreira, de modo geral, independente do segmento escolar, elas (as respostas) não indicam o sucesso no trabalho. Ou seja, não são suficientes para afirmar que um professor em início de carreira seja, de igual forma,

suficientemente competente para conduzir as aprendizagens em alfabetização de modo a atingir os objetivos por ela propostos. As respostas apenas indicam que existe a possibilidade de desenvolver um bom trabalho no início da carreira e de obter sucesso. Vale ressaltar que a amostra composta pelos participantes da pesquisa representa uma realidade particular dentro de um macrocosmo complexo, como é a realidade educacional brasileira.

As dificuldades sentidas pelos jovens professores (independentemente da idade) assentam, mormente, naquelas já referidas no referencial teórico, relacionadas ao plano didático, à gestão da aula, da disciplina, ao fato de lidar com as dificuldades de aprendizagem, quanto aos ritmos de aprendizagem dos alunos, referentes à heterogeneidade das salas, às condições precárias de trabalho. Muitos principiantes assinalaram a necessidade de desenvolver mecanismos para motivar os alunos e apropriarem-se das competências relacionadas à didática específica da alfabetização.

Lidar e trabalhar com salas numerosas pareceu um grande desafio, uma vez que, nesse sentido, dedicar atenção um pouco mais individualizada ao aluno, controlar a disciplina, as dificuldades de aprendizagem e gerir a aula. Um número relativamente grande de alunos por sala pode tornar tudo isso, obviamente, ainda mais difícil.

A busca em atender aos objetivos primeiros desta investigação não se assenta apenas nos dados coletados na pesquisa de campo, mas baseia-se igualmente na pesquisa bibliográfica.

Deste modo, é válido discutir o que os dados colhidos deixaram implícito, e não, explícito. Ou seja, os dados revelaram que o choque com a realidade aconteceu, foi e é um fato consumado. No entanto, não revelaram, explicitamente, se o trabalho pedagógico, didático, se os objetivos propostos ao alfabetizar foram realizados e alcançados de maneira satisfatória. Se tais objetivos foram alcançados, é presumível que o choque foi, de certa maneira, superado, uma vez que a obtenção dos objetivos implica sucesso e satisfação com o trabalho.

Ora, o principal objetivo em alfabetizar, por assim dizer, reside em resultados práticos. Ao conduzir a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, o docente espera que os alunos finalizem o ciclo de alfabetização com todas estas

competências adquiridas. Com isso, esses mesmos alunos estarão preparados para os conteúdos curriculares posteriores que deles exigem tais domínios.

No entanto, um indicador de sucesso ou de satisfação com o trabalho em alfabetização foi a frequência, relativamente alta, das marcações nas alternativas que assinalam a pretensão em continuar a trabalhar neste segmento e na alternativa que diz ser gratificante a profissão. Contudo, levanta-se a suspeita de que este interesse resida na maior facilidade em lidar com crianças desta faixa etária, no sentido relacional, afetivo.

As respostas assinaladas que representam os aspectos que os neófitos obtiveram para lidar com o choque com a realidade docente foram a busca de apoio entre os colegas mais experientes, entre a equipe pedagógica e a busca por mais formação. O que leva a concluir que há falhas na oferta de formação específica para o domínio referente à alfabetização, especialmente aquela que deveria ser originada na formação inicial. Tal como infere Garcia (2010, p. 29), embora consideremos que o início da carreira não se limita aos primeiros anos apenas, “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”.

A pesquisa revelou que os professores em início de carreira possuem senso de autorreflexão e de reflexão sobre o próprio trabalho, bem como sobre as suas limitações. Isso pôde ser constatado quando assumiram as suas dificuldades e as necessidades de desenvolver as competências que admitiram não possuir ou que necessitavam aperfeiçoá-las. Tal como afirma Perrenoud (2001, p.44), e se constata na realidade, o profissional do ensino é um praticante reflexivo, “ele revê mentalmente seu trabalho e a situação criada: ele retorna, sempre em pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada”, muito embora tal capacidade, muitas vezes, não esteja plenamente desenvolvida devido à limitação de seu histórico escolar e cultural.

No entanto, a pesquisa apontou apenas uma face da problemática envolvida na questão do professor iniciante e a alfabetização. Ou seja, se o período de indução constitui uma fase crucial na carreira docente, a alfabetização constitui uma

fase crucial na vida escolar do aluno. São dois momentos que coincidem e podem gerar conflitos e consequências bilaterais. Dito isto, pode-se observar duas dimensões latentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro: a importância capital do êxito escolar dos alunos nesta etapa de ensino e o ingresso constante de professores novatos nestas circunstâncias. Parece haver uma incompatibilidade: um sujeito inexperiente vê-se confrontado com um ambiente onde se exige sobremaneira, experiência profissional.

Alguns setores do governo brasileiro orientam, em seus documentos destinados à educação, que na alfabetização há um complexo conjunto de procedimentos que evidenciam que o professor inexperiente não é o mais indicado para a tarefa de alfabetizar, (Minas Gerais, 2003).

Levanta-se, portanto, a indagação da improbabilidade de promover o sucesso escolar quando o professor não apresenta a experiência necessária para lidar com situações de conflito. Será possível aprender, durante o mesmo período em que se deve conduzir processos de aprendizagem imprescindíveis, a administrar uma sala de aula com os seus recursos materiais e humanos, dominar os conteúdos adequados, a promover a transposição didática necessária para que os seus alunos compreendam a sua linguagem mesmo quando não se tem consolidado um perfil ou não se dispõe de ferramentas estratégicas e específicas para a sua conjuntura de trabalho, nomeadamente, na fase de alfabetização e letramento? Estas são questões que são passíveis de ser abordadas em estudos futuros, dado que esta dissertação sugere que o choque com a realidade docente pode ser menor nesta fase do ensino, enquanto que o ingresso de iniciantes nesta situação pode não ser benéfica para o corpo discente que lhe corresponde, dadas as necessidades que apresenta.

Espera-se, portanto, que as reflexões promovidas por este estudo possam contribuir, de alguma forma, na busca por um projeto de formação docente mais comprometido com a realidade da educação pública brasileira, voltada ao perfil da escola atual que se está a construir, considerando seus principais problemas, mas sobretudo, todo o seu potencial de avanço e progresso.

Referências

Alarcão, Isabel (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alves, Francisco C. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, João (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 44 (1).120-142.

_____ (Coord) (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Aquino, Julio G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204.

Cabral, Nisa A.C.A. (2006). *Investigação por Inquérito*. Monografias da SEIO. Departamento de Matemática da Universidade dos Açores: Ponta Delgada, Portugal.

Castro, Erick Z. V. (2010). *El “Choque com la realidad” de la docência como profesión y sus particularidades em la educación media superior*. Tese de Doutorado. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 25A, Culiacán Rosales, México.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31). 7-18.

Chartier, Anne-Marie (2011). 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura: Que balanço? In: Mortatti, Maria do Rosário L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história*, (pp.49-68). São Paulo: Editora Cultura Acadêmica.

Chizzotti, Antônio (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Delors, Jaques (2006). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Feiman-Nemser, Sharon (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Flores, Maria A. (1999). (Des) ilusões e Paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 171-204.

Garcia, Carlos Marcelo (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2(3), 11-49.

Gatti, Bernadete A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, (27), 97-114.

_____ (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, (31)113, 1355-1379.

Gil, Antônio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Giovannetti, Marcio de F. (2003). *Mundo atual e subjetividade: um desafio ao psicanalista*. *Revista Ciência e Cultura*.(55) 4, 4-5.

Hadji, Charles (2001). Que relação com o verdadeiro envolve o ato educativo? Prova, acção educativa e saber: Da questão da prova à questão dos saberes úteis ao educador. In Hadji, Charles & Jacques Baillé (Org.), *Investigação e Educação: Para uma nova aliança* (pp.73-84). Porto: Porto Editora.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill

Lakatos, Eva Maria & Marconi, Maria de Andrade (1992). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.

_____ (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Libânio, José C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

MEC (2001). *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de textos*. Brasília: Ministério da Educação.

Minas Gerais (2003). *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação.

Minayo, Maria Cecília de S. (Org.) (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Netto, Carla Giraffa, Lúcia M. M. & Faria, Elaine T. (2010). *Graduações a distância e o desafio da qualidade*. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Novais, Elaine L. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, 7(1), 15-51.

Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.) *Os professores e a sua formação* (13-33). Lisboa: Dom Quixote.

_____ (1992) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

_____ (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.

OCDE (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa)*. São Paulo: Moderna.

Oliveira, Dalila A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, (25) 89, pp.1127-1144.

Oliveira, João Batista A. (2015). *Repensando a educação brasileira*. Atlas: São Paulo.

Perrenoud, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Convite à Viagem. Porto Alegre: Artmed. _____. (2002). A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. *A prática reflexiva do ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica* (pp.11-25). Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe, Paquay, Léopold, Altet, Marguerite & Charlie, Évelyne (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora,

Quadros, Marivete Bassetto de (2009). *Monografias, dissertações & cia: Caminhos metodológicos e normativos*. Curitiba: Tecnodata Educacional.

Rodrigues, Miguel. (2011). O tratamento e análise de dados. In Silvestre, Hugo Consciência; Araújo, Joaquim Filipe (Coord.) *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 179-230). Lisboa: Escolar Editora.

Salla, Fernanda & Ratier, Rodrigo (2010). Nossos futuros professores. *Revista Nova Escola. Edição Especial*, (pp 12-13). Retirado em Março, 24, 2015 de <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>

Schön, Donald A. (1997) Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: D. Quixote.

Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas

Silva, Maria Celeste M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: Estrela, Maria Teresa (Org.) *Viver e construir a profissão docente* (pp.51-80). Porto: Porto Editora.

Siqueira, Valfredo A. (2006). *O recrutamento e a seleção dos professores pós-municipalização do ensino na cidade de Jundiaí- SP*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Soares, Magda B. (2004) Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17.

Souza, Dulcineia B. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Saber Acadêmico*, 12(8), 35-45.

Tardif, Maurice (2001). Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. *Saberes docentes e formação de professores*. pp.51-80. Petrópolis: Vozes.

Tavares, José & Alarcão, Isabel (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio, In: Alarcão, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

Thompson, A. R. (1995). *The utilization and professional development of teachers: issues and strategies*. Paris: UNESCO.

Thurler, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, Sofia L. (2007). Políticas e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*. 23 (1), 53-69.