

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

CHALLENGES FOR TEACHER BEGINNERS

Joana Paulin Romanowski* e Pura Lúcia Oliver Martins**

Resumo. O texto focaliza a condição e formação dos professores iniciantes no Brasil, com o objetivo de examinar o quadro destes profissionais no sistema de ensino bem como os programas de inserção e formação existentes. Inclui indicações sobre a pesquisa realizada em relação a este ciclo da profissão docente. Toma como ponto de partida, estudos e investigações desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processos, e autores que abordam o tema. Aponta para a urgência de ampliação de programas específicos de formação para o professor iniciantes oportunizando acompanhamento e orientação aos professores para contribuir com a realização de uma prática profissional para além do ensaio e erro.

Palavras chave: professor Iniciante, formação de professores, educação básica, profissão docente, prática profissional

Abstract. The text focuses on the status and education of beginning teachers in Brazil with the objective of examining the framework of these professionals in the education systems well as integration programs and formation available. Includes information on the investigation in relation to this cycle of the teaching profession. It takes as its starting point, studies and research developed by Praxis Research Group Education: dimensions and processes, and authors that approach the theme. Points to the urgency of scaling up specific training programs for beginners teacher providing opportunities accompaniment and orientation for teachers to contribute to the achievement of professional practice beyond the trial and error.

Keywords: teacher beginners, teacher education, basic education, teaching profession, professional practice

Introdução

Ao propor a discussão sobre a formação de professores iniciantes¹ consideramos os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos,

* Mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora Titular no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Mestrado e Doutorado. Colaboradora no Centro Universitário UNITER; Bolsa produtividade em pesquisa - CNPq, coordenadora do GT08 Formação de Professores da ANPED. Editora das Revistas Diálogo Educacional - PUCPR, Intersaberes - UNINTER, membro de comissão científica de periódicos na área.

** Pura Lúcia Oliver Martins, mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná onde atua no Programa de pós Graduação em educação - Mestrado e Doutorado, Coordenadora da Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores; Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq.

¹ O termo iniciante é mais usual no Brasil com referência aos professores que ingressam nos sistemas de ensino.

indicações sobre a condição e inserção de professores iniciantes disponíveis no Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais - Anísio Teixeira - INEP, bem como programas de direcionados à formação do professor iniciante considerando publicações sobre a questão.

No desenvolvimento do artigo e das análises considera-se como referentes os pressupostos da teoria como expressão da prática, e entende que o trabalho do professor se realiza no contexto das relações sócio históricas do sistema capitalista, num momento histórico determinado e se expressa na “*didática prática* forjada pelos professores no enfrentamento das contradições de suas práticas pedagógicas” (Martins, 43, ênfase de Martins).

Na perspectiva de análise, os aportes teóricos e metodológicos se apóiam na sistematização de Oder José Santos que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento, do nível descritivo ao nível compreensivo, passando pelo nível explicativo.

A importância da formação dos professores é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social. O desenvolvimento profissional de professores denominado como “ciclo de vida profissional dos professores” (Huberman 1989), compreende um processo contínuo que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente.

O período de professor iniciante compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino (Huberman 1992; Marcelo; Cavaco). A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional. Trata-se de um processo de transição do status de estudante para professor profissional (Marcelo).

Com efeito, ao assumir responsabilidades o profissional se vê diante de desafios, expectativas e inseguranças. Destarte, os primeiros anos deixam marcas profundas na maneira como se pratica a profissão (Cavaco). A história profissional do professor, sua relação com o trabalho e os encaminhamentos futuros mantém vínculos com o modo de ingresso na profissão (Tardif).

As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão; ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente

despertar no professor à necessidade de sobreviver na profissão (Huberman 1992). Os desafios da prática geram no professor conflitos e insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa. De outro lado, a ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores. Além disso, professor se sente muito solitário em sua prática docente, pois estão se compondo os vínculos com seus parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional.

Desta forma, o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los. O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão. Esse período é o mais difícil e crítico na carreira dos professores (Gonçalves). É denominado “choque com a realidade” (Veenman) expresso pela discrepância entre as expectativas dos novos profissionais e a realidade das escolas em que atuam, cotejando os “ideais missionários” construídos durante a sua formação inicial e as dificuldades que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica. Os desafios que compõe essa etapa: a sobrevivência e a descoberta abrandam as dificuldades, pois o professor experimenta sentimentos de “exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (Huberman 1992, 59).

Um segundo ponto a considerar, na composição deste texto, refere-se aos estudos e debates sobre desenvolvimento profissional de professores iniciantes. No Brasil, esse tema passou a despertar o interesse de pesquisadores e administradores dos sistemas educacionais a partir desta última década. Os estudos da arte sobre formação de professores (André; Romanowski 2002) indicam esse tema até os anos 2000 era pouco investigado.

Consulta no banco de teses e dissertações da CAPES, do ano 1987 até 2011, considerando o descritor professor iniciante, mostra a existência de um total de 93 teses e dissertações sobre esse assunto. Entre os primeiros estudos constam duas dissertações defendidas em 1995. Esses estudos examinaram os fatores que contribuem para acertos e as dificuldades de professores iniciantes com a finalidade de propor melhorias para os cursos de formação de professores, magistério de nível médio e licenciaturas. Portanto, as análises não focalizavam o professor iniciante como fase de desenvolvimento

profissional, mas trata-se de realizar um diagnóstico para se constituir referência na reformulação dos cursos de formação inicial.

A partir do ano de 2000, a maioria das teses e dissertações analisa os impactos do ingresso na profissão com o chamado “choque de realidade”, o aprendizado da profissão durante os primeiros anos de exercício profissional, isto é são estudos que examinam a relação entre as experiências iniciais e o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e a socialização profissional. Essas pesquisas podem ser categorizadas como: aprendizagem da docência, prática pedagógica de professores iniciantes, programa de mentoria e formação profissional, sobre docentes da educação básica e da educação superior.

A aprendizagem da docência focaliza: quais são as descobertas que os professores realizam, com quem eles se orientam, quais as fontes de consulta utilizadas e que pesquisas desenvolvem para encontrar novas respostas às suas dificuldades.

As investigações sobre a prática pedagógica examinam os elementos que os professores utilizam no desenvolvimento do trabalho docente, que atividades e alternativas são concebidas e empregadas. Incluem análises do modo como os professores planejam e executam a docência durante as aulas.

Os estudos de formação de professores iniciantes de programas de acompanhamento e formação são pontuais, entre eles o acompanhamento da prática pedagógica como possibilidade de formação docente. Poucos profissionais estão envolvidos com práticas de supervisão, acompanhamento e formação junto aos professores iniciantes. Algumas pesquisas abordam a formação de professores-mentores em programas que utilizam a informática para o desenvolvimento profissional; e uma investigação do tipo estudo de caso no desenvolvimento de reflexão sobre o ensino como uma das possibilidades de contribuir com a formação. Reforçamos que a maioria das pesquisas sobre o tema professores iniciantes focaliza as dificuldades destes professores ao ingressarem na carreira docente.

Com efeito, na atualidade, a existência de programas para acompanhamento e formação dessa fase de desenvolvimento profissional é pontuais, o que implica que poucos pesquisadores estão envolvidos com a formação de professores iniciantes corroborando para a pouca existência de estudos sobre o tema.

Um terceiro ponto analisado neste texto refere-se à composição do mapa quantitativo e das condições de ingresso profissional dos professores no sistema educacional. As sinopses estatísticas realizadas pelo INEP expressam que o número de professores iniciantes é elevado. Muitos professores ingressantes não possuem formação

adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a esta fase de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito.

Esses pontos estão analisados no item a seguir que focaliza as questões sobre a situação atual dos professores iniciantes na educação básica e sua formação e esboça um panorama sobre as implicações quanto ao desenvolvimento profissional destes professores. Toma como referência estudos que investigam a condição da formação e desenvolvimento profissional tais como: Bernadete Gatti (1997); Julio Diniz Pereira; Gatti, Elba Barreto et al.; Darío Fiorentini (2011); Maria Isabel Cunha, entre outros.

Cabe ressaltar, que o sistema educacional brasileiro encontra-se ainda em expansão, pois a educação básica e superior não foi universalizada plenamente.

INGRESSO DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino da educação básica brasileira, desde 1996 está definido e regulado com duração de 12 anos. Abrange a oferta de educação para crianças de zero ano ao final da adolescência, entre 17 a 18 anos de idade, finaliza antes do ingresso na educação superior. Sua organização compreende: educação infantil, dos zero aos cinco anos; ensino fundamental, anos iniciais dos seis aos dez anos; ensino fundamental, anos finais, dos onze aos quatorze anos; ensino médio, dos quinze aos dezessete anos. Na atualidade, embora tenha uma acentuada expansão, ainda não atingiu a universalização, como apontam os dados a seguir.

Os índices de matrícula de crianças no sistema educacional de acordo com os censos realizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira - INEP indicam que a educação infantil acolhe aproximadamente 30% das crianças nos centros de educação infantil, em escolas e colégios. Os anos iniciais do ensino fundamental apresentam um índice de 97% de matrículas em tempo parcial. Os anos finais do ensino fundamental apresentam um percentual menor de matrículas em torno de 60%; e o ensino médio, expressa um índice de menos 50% de matrículas.

Isto implica na necessidade da expansão do número de oferta de vagas e abertura de novas turmas nas escolas de modo a atender a demanda de crianças e jovens. Em decorrência ocorre um ingresso de número elevado e constante de novos professores

para assumir essas novas vagas, além do ingresso para as vagas geradas por aposentadorias e desistências.

Podemos citar, por exemplo, em uma das capitais de um dos estados da Região Sul do Brasil, em 2012, ingressaram 1.050 professores para exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, todos com formação de nível superior universitário, e 163 para os anos finais do ensino fundamental incluindo as diferentes áreas do conhecimento do 5º ao 9º ano², todos nomeados.

De modo geral, os sistemas de ensino entendem que a contratação de novos profissionais pode ser uma possibilidade de renovar os quadros de profissionais e também de possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas (Simon, 2012). Destarte, os novos professores em sua maioria são recém formados e trariam para a escola as últimas teorias de inovação aprendidas durante a formação inicial, somada à perspectiva de que os jovens assumem maior risco em realizar novas práticas e são menos resistentes às inovações. Além disso, na carreira profissional os iniciantes são os profissionais com menor valor de remuneração.

O ingresso na carreira da educação básica ocorre de diversos modos, a saber: eventual, precário/provisório/temporário e por nomeação. Os contratos de modo precário incluem estudantes de cursos de licenciaturas, que durante o curso de formação são contratados para o exercício da docência, temporariamente. Ao final de cada ano letivo o contrato é encerrado e no ano seguinte novo contrato é realizado. Muitos estudantes assumem esta atividade para se aproximar da profissão e obter uma fonte de renda a qual, no caso do aluno estar em cursos nas instituições privadas favorece o financiamento dos estudos.

Como professoras de cursos de licenciatura e de pedagogia constatamos que muitos dos nossos alunos iniciam atividades docentes nos sistemas de ensino público e privado, antes de concluírem a graduação e tornam-se estudantes-professores. O ingresso é precedido de uma entrevista com diretor da escola, e em seguida estes estudantes são contratados como prestadores de serviço temporário para assumirem turmas de alunos e ministrarem aulas regulares e ou como estagiários. Mas, o estágio é realizado sem vínculo acadêmico efetivo.

²A educação básica no Brasil abrange a Educação Infantil de 0 a 6 anos; o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, anos iniciais do 1º ao 5º ano sob a responsabilidade de professor polivalente, e anos finais do 6º ao 9º ano com currículo composto por disciplinas específicas sob a responsabilidade de professores especialistas por área do conhecimento; Ensino Médio com duração de 3 anos sob a responsabilidade de professores especialistas.

Os estagiários nem sempre assumem turmas, mas exercem atividades de apoio e algumas vezes substituem professores. Na educação infantil é comum assumirem a atividade docente como professores auxiliares, mesmo após aprovação da lei que regulamenta a atividade de estagiários. O número de horas semanais de trabalho varia entre 10 a 40 horas.

Os contratos de professores eventuais envolvem estudantes e professores recém formados, com condições de trabalho precárias e não fazem parte do quadro de carreira docente permanente. Esses professores atuam como substitutos nas ausências e licenças de professores efetivos. Como não pertencem ao quadro de professores efetivos não podem participar dos programas de formação continuada. E, geralmente, não contam com algum tipo de apoio para exercerem a docência. Neste tipo de contrato de trabalho iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas. O depoimento, a seguir, expressa essa condição:

Eu dou aulas todos os dias e nunca fiquei um dia sem aula. Pra falar a verdade, a choque ganho mais eventualmente do que professor que foi admitido no início do ano. Agora, em relação ao trabalho, não dá pra fazer quase nada. Os alunos não respeitam a gente, nos tratam como qualquer coisa, os professores, que deviam nos apoiar, são os primeiros que desconsideram o trabalho que a gente faz, nem olham, nem corrigem, não valorizam. E continua quando eu chego à escola não tenho idéia onde vou dar aula. (Professora licenciada em letras, em NOVAES, 257)

No Brasil, o número de professores temporários é elevado: o censo sobre profissionais de educação realizado em 2003 indica que do total de 1.542.878 de professores que responderam ao censo, 209.418 estavam na condição de prestadores de trabalho temporário, correspondendo a 13% do contingente de professores.

Este índice manifesta-se mais elevado nas escolas de dependência administrativa estadual onde 99.416 professores, 16% dos professores estava em regime de prestadores de serviço temporário, em relação ao total de professores estaduais da rede estadual; e na municipal 109.566 professores estavam na condição de contrato temporário, correspondendo a 15% (aproximadamente) do total de professores das duas redes. Registra-se que nas escolas estaduais os professores atuam, majoritariamente, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e nas escolas municipais na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP 2003).

Estudo sobre professores temporários (Novaes) salienta que o número de professores nessa condição é mais elevado em alguns estados brasileiros, como por exemplo, o estado de São Paulo, onde há indicação de existência de aproximadamente 37% de professores temporários, atuando na rede estadual, índice que pode atingir 44%, se considerados além dos temporários os na condição de *eventuais* (Novaes). Sobre os professores eventuais o autor afirma: “O professor admitido em caráter eventual está geralmente no início da carreira, ou às vezes nem ingressou nela ainda, como é o caso dos alunos das licenciaturas, e é aquele que, no processo anual de atribuição de aulas, não conseguiu ser admitido em caráter temporário” (255).

No modo de contrato temporário e/ou provisório são admitidos professores que já possuem formação de nível superior em cursos de licenciatura, mas são contratados como substitutos, por um tempo determinado. Geralmente, ao final de cada ano letivo, se encerra o contrato. Nestas duas condições, contrato precário e contrato provisório, os professores têm compromissos e responsabilidades semelhantes aos professores nomeados. No entanto, os salários são menores, eles também não têm direito à formação continuada e aos demais benefícios dos professores nomeados, por não pertencerem ao quadro de carreira.

Os que ingressam como nomeados são os professores aprovados em concursos públicos e passam a fazer parte do quadro de professores de carreira com estatuto próprio e atendendo todas as exigências legais. Também são portadores de diploma de nível superior. Algumas vezes, esses professores já exerceram a docência por mais de dois anos em caráter provisório.

Em relação aos professores iniciantes efetivos, os que são pertencentes ao quadro permanente do magistério, os dados do Censo do INEP 2003 sobre profissionais da educação básica apontam que do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262 possuem menos de um ano de experiência, correspondendo a 56,6%; e 119.762 têm de um a cinco anos de experiência. Somados totalizam 994.024 professores, 64,4%, em início de carreira.

Os professores experientes, de 6 a 20 anos de atuação no magistério, neste mesmo levantamento (INEP 2003) totalizam 302.862, 19,6%, e com mais de 20 anos somam 134.802 professores, 8% do total³.

³ Há um número em torno de 110.000 professores que não informou sua condição de tempo de serviço no sistema de ensino.

O quadro 1 em anexo apresenta o detalhamento quantitativo sobre o tempo de experiência dos professores no Brasil com base no Censo realizado em 2003 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira - INEP.

Esses indicadores expressam a existência de um número significativo de professores iniciantes, recém formados e ou estudantes. Em determinadas escolas, especialmente nas escolas localizadas nos bairros, o quadro de professores é formado apenas por iniciantes, sem contar com a possibilidade de trocas e ajuda de professores experientes, pois o quadro de professores não conta com docentes experientes. Ainda, no total destes professores 29% são recém formados, concluiu o curso superior há menos de cinco anos.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DOS CURSOS DE LICENCIATURA À FORMAÇÃO CONTINUADA

Em relação à formação de professores no Brasil, até 1996, o nível de formação de professores para a educação infantil era o curso normal de nível médio. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.396/96/, o nível superior em cursos de graduação plena, licenciaturas e pedagogia passaram a ser exigência para o ingresso no sistema educacional da educação básica. Em decorrência, um elevado número de professores não possuía formação adequada. Mesmo com os programas de suplência para a titulação dos professores desenvolvidos nas últimas duas décadas, ainda há muitos professores sem titulação, conforme estudos de Gatti (1997); Gatti e Barreto, e outros.

Esses dados são confirmados pelo censo do INEP 2003. Os índices apontam que do total de 1.542.878, 17.590 possuíam somente o ensino fundamental, o que representa 1%. Os que possuem graduação em nível superior, licenciatura, 1.016.468 professores, correspondendo a 65,8%. Isto indica que 34,2% dos professores não possuíam formação específica de docência e atuavam na educação básica (INEP 2003).

O quadro de formação, quanto ao nível superior em curso de licenciatura, se apresenta do seguinte modo: 79% dos professores do sistema público federal possuem curso de nível superior, licenciatura; igualmente, 78% dos professores estaduais possuem licenciatura; 56% dos professores municipais e 39% dos professores das escolas rurais têm licenciatura. Este segmento das escolas rurais é o que possuía maior índice de professores com apenas ensino fundamental correspondendo a 5,7%. Já sistema de ensino privado 65,8% dos professores possui nível superior de formação em cursos de

licenciatura, ou seja, semelhante ao quadro geral do sistema público. Esses números estão sintetizados no quadro 2 em anexo neste artigo.

Durante a última década, 2000 a 2010, as políticas públicas procuraram diminuir o número de professores sem formação de nível superior, incentivando a abertura de novos cursos de graduação. A oferta de vagas em cursos de licenciatura foi elevada e manifestou-se sem precedentes, em relação às décadas anteriores. Em 2006 constam 7.456 cursos ofertados, que acrescidos dos 349 cursos na modalidade da educação a distância perfazem 7.805 cursos. Em 2001, já existiam 4.531 cursos presenciais e 14 em educação a distância. Ressalta-se que a área de ciências exatas e artes são as que menos ofertam cursos de licenciaturas.

Em 2006, embora tenha diminuído o número de docentes da educação básica sem formação específica, as sinopses do INEP apontam que do total de 2.629.694 professores, 735.638 não possuía nível de formação superior, correspondendo a 28% aproximadamente. Assim sendo, tanto em números absolutos como relativos, o problema da falta de formação em nível superior persiste, apesar da acentuada oferta de cursos.

Esse quadro da formação docente é agravado considerando que os cursos de formação de professores de nível superior, licenciaturas e pedagogia, deparam com inúmeros problemas. As pesquisas apontam aligeiramento do processo formativo, organização e práticas e desarticuladas com escola básica, estágios de docência precários com pouca contribuição para a formação de professores, (Diniz-Pereira; (Romanowski, Martins et alter; Gatti 1997; Gatti e Barreto).

Ressalta-se que nestes estudos sobre a formação dos professores em nível superior, em cursos de licenciatura os resultados são preocupantes, mesmo após o empenho realizado na reformulação destes cursos no decorrer da década de 2000. Entre as reformulações realizadas nesses cursos, em algumas instituições restringe-se para a reordenação da grade curricular na distribuição de disciplinas que a compõe (Romanowski, Martins et alter).

A articulação com a prática desde o início do curso, expressa um avanço, pois foi ampliada para uma carga horária de 400 horas, correspondendo a 15% do total da carga horária do curso. As disciplinas de prática nem sempre se articulam às demais disciplinas teóricas e com as questões da educação básica e problemas do cotidiano escolar. No entanto, estudos recentes indicam que em alguns cursos a articulação e o esforço feito em novas propostas para as licenciaturas já expressam melhoria no comprometimento dos professores recém formados para promover a aprendizagem de seus alunos, por

meio desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino e na realização de atividades de reforço e recuperação (Voigt).

Com efeito, os dados sobre a formação de professores que atuam nos sistemas de ensino, os estudos e pesquisas sobre os cursos de graduação de nível superior de formação docente, licenciaturas e pedagogia, apontam que a formação dos professores da educação básica ainda não corresponde em plenitude às determinações legais, e às exigências e necessidades desse nível de ensino, mas um grande esforço tem sido feito pelos diferentes órgãos e organizações para dirimir este quadro (Gatti, Barreto, et alter).

Assim, considerando o quantitativo de professores iniciantes depreende-se o imenso desafio a ser realizado tanto pelos sistemas de ensino como pelas políticas públicas e com a criação de programas para a promoção do desenvolvimento profissional desses professores.

Quanto à formação continuada as iniciativas do Ministério de Educação, das secretarias de educação estaduais e municipais, das universidades e faculdades, de organizações não governamentais, de associações e sindicatos de professores, e das escolas, compõem um leque de ofertas de cursos e de programas.

No censo realizado pelo INEP 2003 verifica-se que em torno de 50% do total de professores participou de alguma formação continuada. Segundo Gatti, Barreto et alter, inúmeros programas de nível nacional foram implantados no Brasil, entre eles, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Rede Nacional de Formação continuada de Profissionais da Educação Básica, bem como a institucionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

O estudo exaustivo sobre formação continuada no Brasil, realizado por Claudia Davis, Marina Muniz Nunes e Patricia de Almeida aponta como lacunas existentes nos programas e cursos realizados na última década: a não focalização das dificuldades dos professores no domínio de conteúdos específicos, do manejo da prática pedagógica e pouca ênfase em conhecimentos sobre temáticas presentes na realidade das escolas. Destacam que a formação continuada desconsidera o atendimento e ações voltadas para professores em momentos distintos da carreira do magistério, isto é, são cursos e atividades genéricas ofertadas ao conjunto de professores sem uma forte articulação com a prática profissional.

Além disso, os programas de formação continuada embora ampliados e intensificados mantêm uma oferta descontínua. O processo de oferta de cursos comumente é centrado em conhecimentos de natureza generalista com pouca articulação com as práticas docentes de professores da educação básica (Marin; Gatti, Barreto et

alter). Os estudos sinalizam que a maioria dos programas de formação cingem-se à palestras sobre informações da organização do sistema de ensino em que o professor está ingressando, normas que regem o estatuto do magistério e carreira docente, e eventualmente sobre como elaborar o plano de ensino adequado a proposta pedagógica do sistema (Marin; Gatti, Barreto et alter; Romanowski, Martins et alter).

Especificamente sobre a formação continuada dos professores iniciantes, de modo geral, esse profissionais contam com algum apoio de coordenadores pedagógicos das escolas. Contudo, como recém ingressos na escola, no momento da distribuição de classes, muitos são designados para atuar em turmas sobrantes, ou seja, turmas com alunos que têm maiores dificuldades aprendizagem. Assim, a maioria sente-se inseguro, e busca ajuda junto a familiares e amigos, e de professores mais experientes; consultam livros e referenciais, principalmente, livros didáticos. Nessas consultas, buscam sugestões de exercícios, de atividades e dirimir dúvidas de como estabelecerem uma melhor relação com seus alunos durante as aulas (Pienta; Machado; Papi) .

Em algumas redes de ensino privadas, alunos de cursos de licenciatura, e alunos egressos recém formados são admitidos como professores auxiliares. Se tiverem um bom desempenho nesta atividade, são admitidos como professores permanentes. A prática realizada nessa condição é considerada uma iniciação ao trabalho no sentido de adaptação do professor à rede, contudo esse professor não faz parte do quadro de professores e nem é admitido na carreira profissional, ou seja, mantém o professor em estado provisório. Embora ocorra uma intensa aprendizagem profissional não adquire as características de desenvolvimento profissional pleno.

O Programa de Mentoria da Universidade de São Carlos (UFSCar) é um programa específico para a formação de professores iniciantes ofertado na modalidade a distância desde 2004. A primeira fase consistiu na formação de mentores, que são professores experientes preparados para interagir em colaboração com professores iniciantes. Sem um conteúdo prefixado, realizado *on line*, a formação interativa aborda situações de ensino e da prática pedagógica apoiando professores iniciantes. Toma como ponto de partida as dificuldades desses professores. Pesquisa realizada sobre esse programa aponta bons resultados no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e contribuição para proposições de alternativas de intervenções na prática pedagógica (Migliorança).

Entre as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática docente podemos citar: 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e

outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola (Lima; Migliorança). Deste modo, observamos que as dificuldades advêm mais das condições de realização do trabalho pelo professor e do que geradas por uma formação inicial deficitária.

Ressalta-se que a condição de trabalho dos professores, no Brasil, ainda se encontra precária, apesar do esforço de inúmeros programas de melhoria realizados nas últimas décadas. A isso, soma-se uma renumeração insignificante desde longa data tornando a profissão pouco atraente (Oliveira; Gatti 2010; Alves e Pinto).

A formação do professor iniciante insere-se na prática de trabalho realizada. A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática.

FINALIZANDO

As ponderações colocadas em debate, ainda que de modo introdutório, expressam um conjunto de situações preocupantes em relação aos professores que iniciam suas atividades profissionais. A compreensão de que este professor está numa fase de transição, iniciando suas primeiras experiências concretas, colocando em prática suas primeiras aulas buscando aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação, nem sempre é observada, pois se desenvolve uma representação de que sua formação foi suficiente e lhe propiciou preparo necessário para o exercício da docência. (Cunha).

Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heróica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente. Muitas pesquisas e depoimentos de professores expressam esses posicionamentos.

Destaca Darío Fiorentini, ao analisar as questões sobre os professores no Brasil que temos um estado precário, historicamente articulado ao estado de pobreza com o

qual se desenvolve a educação. Deste modo, nos deparamos com professores com uma formação deficitária, realizadas em cursos com inúmeros problemas, e ao iniciarem suas atividades passam a exercer sua profissão em condições desfavoráveis, que perdura ao longo dos anos encerrada com aposentadoria. Permanecem professores por falta de opção profissional.

Os dados e estudos examinados no decorrer da elaboração deste texto, em relação aos professores iniciantes no Brasil, indicam um sistema educacional composto por uma maioria de professores sem início de carreira. Muitos assumem a docência em condições desfavoráveis com contratos de trabalho temporários e paradoxalmente com formação profissional incompleta e precária.

Esse quadro agrava-se quando da falta de programas de formação específica para estes professores, a insegurança e dificuldades ampliam-se no momento em que esses professores são designados para realizar o trabalho docente em turmas com maiores dificuldades de aprendizagem.

Deste modo, são desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes: 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente; 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando renumeração e valorização do desenvolvimento profissional; 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares; 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Em suma, há muito a fazer por estes professores para sua inserção no magistério diminuindo a insegurança, abandono e frustração, enfim contribuindo para seu desenvolvimento, respeitando o docente como pessoa e como profissional.

REFERÊNCIAS

- Alves, Thiago e Pinto, José Marcelino de Rezende. “Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte” em *Cadernos de Pesquisa*, vol.41 n.143, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> [Acesso em novembro 2012]
- André, Marli Elisa Dalmazo Afonso. “A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998” em Encontro nacional de didática e prática de ensino. Rio de Janeiro, 2000.
- Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n 9.394, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil. [Acesso em junho de 2013].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2003. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas> [Acesso em fevereiro 2012].
- Cavaco, Maria Helena. “Ofício de professor: o tempo e as mudanças” em Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora, 1995.
- Cunha, Maria Isabel. “Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes” em 34 Reunião Anual da ANPEd, Natal, 2011. Texto provisório.
- Davis, Claudia, Marina Muniz Nunez e Patrícia de Almeida. “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” em *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.2, 2011, p. 81-166.
- Diniz-Pereira y Emilio Julio. “Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas” em *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.111, São Paulo, dezembro 2000, pp.183-201.
- Fiorentini, Dario. “Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes” em 34 Reunião Anual da ANPEd, Natal, 2011. Texto provisório.
- Gatti, Bernadete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. *Políticas docentes no Brasil: um estado do conhecimento*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.
- Gatti, Bernadete Angelina et alter. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Cívita - Fundação Carlos Chagas, 2010.
- Gatti, Bernadete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto (coords.). *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Gatti, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Gonçalves, José. A. “A carreira das professoras do ensino primário” em Nóvoa, António (Ed.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- Huberman, Michael. “On teachers careers: once over light, with a broad brush” em *International Journal of EducationaResearch*, v.13, n. 4, 1989, pp. 347-62.

- Huberman, Michael. "O Ciclo de vida profissional dos professores" em Nóvoa, Antonio. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- Lima, Emilia F. "A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras" em *Revista de Educação*, vol.29, n.2, Santa Maria, 2004.
- Machado, Ilze Maria. *Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação-Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009.
- Marcelo, Carlos Garcia. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Marin, Alda Junqueira. "Educação Continuada: reflexões, alternativas" 2ª. Campinas: Papirus, 2004.
- Martins, Pura Lúcia Oliver. "Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente". In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-57.
- Migliorança, Fernanda. *Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. Tese de doutorado.
- Novaes, Luis Carlos. "A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino" em *Diálogo Educacional*, v.10, n.30, Curitiba 2010, p. 247-65.
- Oliveira, Dalila. "Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização" em *Educação & Sociedade*, v.25, n.89, 2004, Campinas, pp. 1127-44.
- Papi, Silmara de Oliveira Gomes. *Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.
- Papi, Silmara de Oliveira Gomes e Pura Lucia Oliver Martins. "As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações" em *Educação em Revista*. Belo v.26 n.3, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. [Acesso em outubro 2012]
- Pienta, Ana Cristina G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

- Romanowski, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. São Paulo, Faculdade de Educação, 2002. Tese de doutorado.
- . Os processos de pesquisa e a formação docente em Romanowski, Joana Paulin, Pura Lúcia Oliver Martins y Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- Romanowski, Joana Paulin, Catia Cristina Gomes. “O espaço da escola na formação continuada de professores” em *VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Saberes Docentes*. Curitiba: Champagnat, 2007, pp. 4457-77.
- Romanowski, Joana Paulin, Pura Lucia Oliver Martins. “Formação continuada: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores” em *VII ANPEd Sul - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Pesquisa e Inserção Social, Anais*, 2008.
- Romanowski, Joana Paulin, Pura Lucia Oliver Martins; Maria Lourdes Gisi. *As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades*. (Relatório de pesquisa). Curitiba: PUCPR, 2009.
- Santos, Oder José. “Fundamentos sociológicos da Educação” em *Pós-Graduação Lato sensu em Psicopedagogia*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, 2005.
- Simon, Marinice Souza. Professores iniciantes: fazendo as costuras entre formação, reflexão e prática em IX ANPEDSUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul, 2012.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Veenman, Simon. “Perceived Problems of beginning teachers” em *Review of Educational Research Summer*, v.54, n.2, 1984, pp.143-178. Disponível em <http://rer.sagepub.com/content> [Acesso em dezembro 2012].
- Voigt, Jane Mery R. *Sentidos e significados de egressos da licenciatura em matemática à sua formação inicial*. São Paulo: PUCSP, 2012. Tese de doutorado.

Recibido el 4 de diciembre de 2012

Aceptado el 9 de enero de 2013