
OS DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de¹

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar os problemas do professor iniciante e o modelo de formação inicial mais adequado para instrumentalizá-lo a superar dilemas nesta fase da carreira. Será discutido que o início da carreira docente constitui um período marcado por crises e pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência e são imprescindíveis o conhecimento e a reflexão sobre as dificuldades e necessidades específicas do início de carreira (os primeiros 5 anos), para que as instituições de formação superior em licenciatura, bem como as instituições que recebem o professor iniciante, ofereçam apoio adequado a esse profissional.

Palavras-chave: Dilemas – Professor Iniciante – Formação Inicial.

Abstract: The objective of this article is to show the problems of the beginner teacher and the more appropriate model of initial formation of the teacher to overcome such difficult situation in this phase of the career. The beginning of the educational career constitutes a period marked by crises and it can be defined as the discovery period and of survival are indispensable the knowledge and the reflection about the difficulties and specific needs of the career (the first 5 years) beginning, so that the institutions of superior formation in degree, as well as the institutions that receive the beginner teacher, offer appropriate support to that professional

Key-words: Dilemmas – Beginning Teacher – Teacher's Initial Development

OS DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE²

A literatura sobre o professor em início de carreira é bastante significativa, principalmente no que se refere aos estudos dos dilemas e dificuldades vivenciados neste período. O enfoque nesta fase inicial da carreira docente tem se dado por ser considerada “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84). De modo geral, o início da carreira constitui um período marcado por crises. Pesquisas revelam que esse período é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente. (HUBERMAM, 1992).

Aproximadamente os primeiros cinco anos marcam o início na carreira, considerando que é bastante complexo precisar quando o professor deixa de ser “iniciante”, pois o predicativo iniciante refere-se a uma categoria transitória e situacional.

Autores que discutem o início da carreira como Esteves (1995), Veenman,(1984), analisam que estes profissionais ao chegarem à realidade escolar sofrem o que denominam de “choque de realidade”, que representa as dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar.

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante, são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, segundo Franco (2000), destacam-se:

- 1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula. (p.34)

Neste momento o professor sente “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (Silva, 1997, p.53).

Perrenoud (2002) faz uma síntese das características peculiares ao professor, nesse período:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase das adaptações que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docentes.

Veenman(1984) observou em suas pesquisas a ocorrência de mudanças do comportamento do professor iniciante, com práticas características de um estilo mais democrático no início da carreira para um estilo severo à medida que vai ganhando mais experiência no exercício de sua função.

No entanto, é importante ressaltar que se são os piores anos, também constituem um momento profícuo para mudanças e desenvolvimento profissional, pois

[...] favorecem a tomada de consciência e o debate... Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.(Perrenoud, 2002, p.14).

É o que Cavaco (1995), Gonçalves (1992) e Hubermam (1992) verificaram ao observar sentimentos como insegurança, peculiar ao início da carreira. Destacam também a ocorrência do sentimento de descoberta nesse período profissional, identificando assim um paralelismo, que esta fase conserva, entre a sobrevivência ou o choque com o real e a descoberta, sendo a última motivadora para suportar a primeira.

Para Cavaco (idem, p.39) a sobrevivência é um aspecto caracterizado pela

SABER ACADÊMICO

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a me agüentar”), a distância entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas [...] (p.39)

Já sobre a descoberta,

È um aspecto que se traduz no entusiasmo na vontade de descobrir [...] a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional [...] (p.39).

E deste modo, salienta a autora,

[...] que se podem valorizar as situações de inquietação, de questionamento, por que são potencialmente favoráveis à produção criativa de coisas, de ideais, de novas representações. Constituem passagens, momentos em que há que se esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e de perda de sentidos, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito. (idem, p. 168)

Assim, no turbilhão de sentimentos como angústia, insegurança, vivenciados pelo professor, dialeticamente, há combustível para que este possa se reafirmar na profissão. E para que isto aconteça é necessário que possa recorrer ao apoio da instituição que trabalha e aos referenciais de sua formação inicial.

Do até agora exposto sobre o mal-estar docente no início de carreira, nos leva a refletir sobre os cursos de formação inicial (licenciaturas). Qual o papel destes para diminuir ou agravar o choque com a realidade? Como poderá contribuir para instrumentalizar os seus formandos para superar as dificuldades inerentes ao início de qualquer profissão? Que tipo de saberes são trabalhados nos cursos de formação inicial? Por que diante da dificuldade os recém-formados acabam recorrendo a modelos tradicionais na história da educação?

A hipótese de Inforçato, (1995), Hubermam, (1992) e Veenman,(1984), entre outros, é que boa parte dos problemas sentidos pelo iniciante se dá por um tipo de saber idealizado, representação idealizada da escola e do aluno, estruturada nos cursos de formação inicial.

É como se tivéssemos a seguinte sentença: os professores em início de carreira passam por muitos problemas que indicam um não saber desse professor no manejo de sala. Boa parte desse saber, sabe-se que é inerente à experiência, porém, também se sabe que no âmbito da formação inicial o trabalho com esse saber tem ficado a desejar. Até que ponto esses saberes são objeto de reflexão na formação inicial?

A FORMAÇÃO INICIAL EM DESTAQUE

As reflexões sobre o processo de formação docente apontam duas grandes tendências (modelos) norteadoras dessa formação: a do racionalismo técnico x racionalismo prático. Estudos mostram a urgência de se repensar um novo modelo de formação inicial, criticando a tendência racionalista vigente, que é tradicional no campo educacional, apontando para um modelo mais próximo do racionalismo prático, do professor reflexivo, conforme tem sido proposto para a formação de professores a partir da década de 90.

a) Racionalismo técnico

A primeira trata-se da tendência tradicional que faz parte da história de profissionalização dos professores, norteadora pelo ideal de uma racionalidade técnica, que vê o professor como um técnico, mero executor de um plano concebido, desejado, por outrem. “Trata-se de uma epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes” (Gómez, 1992, p.96).

Nesse modelo, pontua Gómez:

[...] atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (idem).

O que predomina é uma hierarquia dos conhecimentos na formação dos profissionais que Edgar Schein (1980 citado por Gómez, 1992, p. 96-97), classifica em

- 1) Um componente de *ciência básica ou disciplina subjacente*, que serve de suporte à prática à sua realização;
- 2) um componente de *ciência aplicada ou engenharia*, do qual derivam os procedimentos quotidianos de diagnósticos e de solução de problemas;
- 3) um componente de *competências e atitudes*, que se relacionam com a intervenção e acuação ao serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente.

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos das práticas de níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa. (idem, p.97).

Ainda segundo Gómez (1992, p.97), citando Habermas (1971,1979), “a racionalidade tecnológica limita a atividade prática à análise de meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos”.

A partir desta concepção de racionalidade prática, a formação segue a lógica da racionalidade técnica. Os cursos de formação profissional em geral estruturam seu currículo em um corpo central de ciência comum e básica seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Posterior a esta base, são trabalhados aspectos de competência prática junto ou depois das ciências aplicadas. Nessa estrutura está implícita a crença que só se podem aprender competências e capacidades de aplicação depois de ter aprendido o conhecimento aplicável.

Os limites da racionalidade técnica são apontados por pesquisadores como empecilho ao desenvolvimento profissional do professor e têm acarretado, segundo Almeida (1999), problemas que agravam a crise da educação, pois a-sujeitam os professores.

Tradicionalmente, a profissionalização dos professores não tem dado conta de incorporar componentes críticos e intelectuais de (elaboração), e de decisão e controle (de aplicação) sobre o objeto próprio de sua atuação (a educação). Ao professorado tem sido dada à crítica já feita (do que se entende por educação), tem sido prescrita a decisão (de como fazer a escola) e lhe tem sido retirado o controle sobre a profissão. (Forner 1994, p.7, citado por Almeida, 1999).

b) Racionalismo prático

Contraditando este paradigma está o do “professor reflexivo”, termo baseado em Dewey e propagado por Shön (1992). Nesse modelo a racionalidade prática ganha outra tônica e interpretação, pois significa a “reflexão na ação”, “trabalhar com a noção do professor como investigador da sala de aula”, “o ensino como arte moral”, o professor como profissional clínico”, “o ensino como um processo de interativo”, “como um processo de planejamento e tomada de decisões”, tendo com o objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática de sala de aula”. (GÓMEZ, 1999, p.102)

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escola, para a compreensão do modo com utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam estratégias e inventam procedimentos e recurso. (Gomes, 1992, p.102).

A prática agora vista como geradora de conhecimento, como mobilizadora de pensamentos será o fio condutor para se pensar a formação docente, pois considerando que o professor

[...] “é um profissional que enfrenta problemas práticos relativos ao fazer, problemas incertos aos quais, muitas vezes, não se pode aplicar-lhes os pressupostos teóricos aprendidos, o que requer respostas pessoais contextualizadas”. Dias e Garcia (1992 apud, ALMEIDA, 1999, p.11).

Ainda segundo Almeida, citando Zeichner (1992), esta nova tendência prevê uma reação “[...] às formas de reforma educativa de cima para baixo, que convertem os professores em meros participantes passivos. Significa, também, o reconhecimento de que o ensino tem que voltar a se colocar na mão dos professores”. (p.44)

Novamente o professor é colocado em foco no debate, porém não como mero executor, nem como réu, culpado, mas sim como ator principal para se efetivar a mudança. Nesse novo modelo o professor é peça chave para todo e qualquer processo de mudança que se pretenda alcançar. As pesquisas sobre o pensamento do professor têm mostrado “que eles não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais é assumido que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional” (Marcelo Garcia, 1994, p.11, citado por Almeida, 1999, p.10).

Nessa direção, está a idéia de que os professores aprendem a partir do seu próprio contexto de ação, “a partir da análise e interpretação de sua própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (Almeida, 1999, p.11).

Assim, tem-se a idéia de formação como um *continuum*, no qual a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, o que exige novos parâmetros para a formação de professores, que deve priorizar a reflexão, a criação, o conceber e executar projetos pedagógicos, na perspectiva do professor que participa em seu próprio processo de aprendizagem. Enfim, conceber o professor como profissional reflexivo, pode ser uma decisão mais acertada para abordar os complexos aspectos de sua formação e atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. N. de. O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores In: _____. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999, p.1-30. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.

ESTEVES, J. M. Z. Indicadores do mal estar docente. In: _____. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999, p. 27-60.

_____, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.93-124.

ESTEVES, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: _____. **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1995, p.39-42.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

GARCIA, C.M. A formação docente: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-75.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995, p.141-169.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

_____. **Dificuldades de professores iniciantes**: elementos para um curso de didática. 1995. 197f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. Professor se forma na escola. In: **Nova escola**. São Paulo: Abril - Maio, 2001, p.15-16.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.56-111.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

¹ Docente do curso de pedagogia FAPEPE/UNIESP e do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de Presidente Prudente.

² As Reflexões do presente artigo são oriundas da pesquisa de mestrado da autora, intitulada “As representações do Professor em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial, orientada pela professora Dra. Leny R. Teixeira, concluída em 2005.

SABER ACADÊMICO