

POR UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL COMPROMETIDA COM O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE ENQUANTO UM PROJETO COLETIVO

ROCHA, Gisele Antunes – PPGE/UFSCar – gi_rocha04@yahoo.com.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência financiadora: Sem Financiamento

Introdução

O período de transição de estudante para professor pode ser compreendido como mais uma etapa do processo de aprender a ensinar, dentro de uma concepção de formação de professores como um *continuum*. Marcelo Garcia (1992) destaca a importância de dar atenção ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, sinalizando evolução e continuidade, ao invés da concepção de formação como momentos distintos: a formação inicial e, depois dela, a formação continuada como aperfeiçoamento. Concebendo a formação de professores enquanto um processo em constante continuidade, o período inicial da docência apresenta-se como parte importante desta busca do tornar-se professor.

Pearson e Honig (*apud* Guarnieri, 1996) constataram que entre os principais problemas dos professores iniciantes ao ingressarem na instituição escolar está a falta de assistência na escola, principalmente dos professores mais experientes: além da falta de tempo dos iniciantes para solicitar ajuda aos experientes, eles também resistem em partilhar as suas dificuldades por medo de serem avaliados de forma negativa ou como incapazes ou menos profissionais ao solicitarem assistência. Essas dificuldades acabam levando o professor iniciante ao isolamento. Ligado a este problema, os autores indicam que a falta de orientação e treinamento aos professores iniciantes por parte das escolas resulta em uma prática instrucional pobre, por não conseguirem traduzir os conhecimentos adquiridos em seus cursos de formação em atividades de aprendizagem para os alunos.

Em alguns países esta entrada na profissão já é acompanhada por programas de iniciação que, segundo Huling-Austin (*apud* Marcelo, 1998), reconhecem que os professores iniciantes acabaram recentemente o seu processo de formação inicial e ainda necessitam de supervisão e apoio. Sendo assim, esses programas configuram-se como elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional. Também atendem à concepção de formação como um contínuo, e neste momento, adaptada às necessidades desta etapa da carreira profissional.

Segundo os estudos que ajudam a configurar a construção do início da carreira docente, esta se revela um momento complexo e muitas vezes difícil para o professor iniciante, causando sentimentos como a solidão, frustração e incapacidade. Além do desgaste físico e emocional que acomete os professores, os alunos podem acabar prejudicados pelas dificuldades enfrentadas por aqueles que começam a ensinar. Neste sentido, vale ressaltar dos estudos de Veenman (1988), Wilson e Darcy (apud Marcelo, 1988), o quão importante é o apoio institucional oferecido pelas escolas que recebem esses professores.

Neste sentido, o presente trabalho apresenta a importância de a escola promover o apoio aos professores em início de carreira e advém de minha dissertação de Mestrado que se orientou em torno das seguintes questões: *Como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental? Há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional desta professora e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica, investigadas em outros estudos?*

Os dados revelaram aspectos que me permitiram discutir a temática que por ora apresento, ou seja, a instituição escolar assumindo o seu lugar na formação de professores em início de carreira.

O referencial teórico assumido durante a pesquisa esteve baseado em autores que revelaram características do início da docência, outros que defenderam o professor enquanto conhecedor e criador de saberes e, ainda, aqueles que procuraram compreender as relações estabelecidas entre o pensamento e a atuação docentes. Cinco pesquisas correlatas ao estudo – Guarnieri (1996), Monteiro Vieira (2002), Silveira (2002), Corsi (2002) e Pizzo (2004) - que se empenharam na compreensão do início da docência, também constituíram parte do referencial teórico.

A professora participante da pesquisa era Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação e estava iniciando os seus trabalhos na carreira docente, assumindo uma turma de 2ª série do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Procedimentos metodológicos para a coleta e a organização dos dados

A coleta de dados compreendeu duas fases, que juntas tiveram a duração aproximada de um ano e sete meses, e utilizou diferentes instrumentos. A primeira fase, de março de 2003 a maio de 2004, consistiu no contato com a professora, em suas

narrativas escritas e entrevistas elucidativas¹; a segunda fase, em um aprofundamento nos dados em conjunto com a professora, através de entrevistas de aprofundamento², no período de julho a outubro de 2004.

O conjunto dos procedimentos metodológicos usados para coleta dos dados pode ser visualizado no Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 – CRONOLOGIA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DADOS COLETADOS

1ª fase – de março de 2003 a maio de 2004			
Datas	Fontes de informação	Dados	Tempo de magistério
Março/2003	Conversa com a professora	Consentimento da professora para a sua participação na pesquisa, explicitação dos objetivos e estabelecimento de acordos sobre os procedimentos metodológicos.	2 meses
Abril/2003	Narrativas escritas pela professora	Registro das <i>Primeiras reflexões</i> – de 10/02 a 21/04/2003	3 meses
Abr a jul/2003	Narrativas escritas pela professora	Registro das situações vivenciadas.	3º ao 5º mês
Outubro/2003	1ª sessão de entrevista elucidativa	Explicitar aspectos das narrativas escritas.	8 meses
Novembro/2003	2ª sessão de entrevista elucidativa	Explicitar aspectos das narrativas escritas.	9 meses
Mai/2004	Roteiro de entrevista preenchido pela professora	Caracterização da vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Considerações escritas pela professora complementando a entrevista elucidativa.	1 ano e 3 meses
2ª fase - de julho a setembro de 2004			
Data	Fontes de informação	Dados	Tempo de magistério
Julho/2004	1ª sessão de entrevista de aprofundamento	Caracterização da professora e informações sobre o contexto escolar; Impressões da professora sobre a leitura realizada por ela de suas narrativas escritas.	1 ano e 5 meses
Agosto/2004	2ª sessão de entrevista de aprofundamento	Considerações da professora sobre a versão do relatório de pesquisa apresentado à banca de qualificação; expôs as suas concepções teóricas.	1 ano e 6 meses
Setembro/2004	3ª sessão de entrevista de aprofundamento	Esclarecimentos sobre a relação teoria e prática, indicação sobre o que faltou para ter feito mais pelos alunos com dificuldades, trabalho com os conteúdos, considerações sobre a participação na pesquisa.	1 ano e 7 meses

¹ Entrevistas que tiveram como objetivo explicitar aspectos das narrativas escritas pela professora participante.

² Entrevistas que tiveram como objetivo compartilhar com a professora a organização e a análise dos dados.

Em relação à primeira fase da pesquisa, cabe ressaltar que a elaboração das narrativas escritas pela professora ocorreu sem a interferência da pesquisadora delimitando o que ela deveria registrar. A intenção inicial era a escrita do diário, que como o próprio nome diz, representa a escrita diária. Porém, não foi isso o que aconteceu, pois a professora não conseguiu fazer registros diariamente. Então, os seus registros foram realizados em unidades semanais, exceto na primeira semana, em que as suas narrativas escritas foram feitas diariamente, conforme combinado, descrevendo situações e tecendo considerações a respeito.

Com a intenção de minimizar a interferência da pesquisadora ao transcrever as fitas da entrevista gravada, uma vez que poderia ter oferecido aos registros elementos de minha própria interpretação, após a transcrição das fitas, entreguei à professora uma cópia do material transcrito, a fim de que ela verificasse se correspondia ao que havia dito. Isto porque, segundo Bogdan e Biklen (1991), o significado é de importância vital em uma pesquisa qualitativa, sendo interesse dos pesquisadores saber qual o significado que as pessoas atribuem à sua vida.

No segundo semestre de 2004, quando a professora já estava no seu segundo ano na carreira docente e trabalhando em outra instituição escolar, iniciou-se, então, a segunda fase de coleta de dados. Esta etapa compreendeu uma entrevista com roteiro semi-estruturado realizada em três sessões, nomeada como *entrevista de aprofundamento* e outros procedimentos que tiveram a intenção de compartilhar com a professora a organização e a análise dos dados.

Foi solicitado, então, que a professora lesse as narrativas que escreveu e pensasse em como organizá-las para a análise em um relatório de pesquisa. Após uma sessão de entrevista em que foi abordada a sua visão dos dados, foi oferecido a ela uma cópia do relatório de pesquisa³ para que ela tecesse considerações. Este movimento de solicitar à professora as suas considerações e retornar a ela as interpretações realizadas pela pesquisadora se justifica pela natureza da pesquisa adotada, na qual o significado atribuído pelo sujeito é de vital importância.

Desta forma, os cuidados na coleta e análise dos dados, procurando não dar voz, mas escutar a voz efetivamente da professora participante, foi uma preocupação com a ética no processo de investigação

³ Versão apresentada à banca no exame de qualificação.

Enfim, esse movimento procurou atender o que a literatura indica como necessário dentro de um paradigma que compreende o professor enquanto sujeito do conhecimento, não sendo a produção de saberes privilégio dos pesquisadores. Ao considerar a professora como efetivamente participante, a fim de fazer uma pesquisa *com* e não *sobre* ou *para* ela, pretendeu-se oferecer espaço para as suas idéias e interpretações, com o intuito de produzir um estudo que estivesse de fato ligado à vida cotidiana escolar e que pudesse contribuir para um impacto nesta realidade. (Tardif, 2002).

Após a leitura e a interpretação dos dados pela pesquisadora, e partindo das considerações realizadas pela professora, os dados foram agrupados segundo os seguintes focos de análise: *dificuldades sentidas pela professora e formas de lidar com elas e fontes de aprendizagem profissional da docência*.

As dificuldades sentidas pela professora iniciante foram, em ordem de importância atribuída por ela⁴, as duas seguintes:

- Dificuldade em administrar o tempo e as condições disponíveis em função das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno;
- Dificuldade em assumir o controle da situação.

As fontes de aprendizagem profissional da docência reveladas pela professora foram os alunos, os pares, os estudos teóricos e a política institucional. Esta última fonte de aprendizagem profissional será o destaque no desenvolvimento do presente trabalho.

Os dados e a literatura: estabelecendo relações

Os dados da pesquisa da qual este trabalho se origina corroboram as idéias expressas pela literatura quanto às características do início da docência, os saberes docentes e as relações estabelecidas entre o pensamento e a atuação docentes.

Quanto às características do início da docência

Mesmo sendo Doutora em Educação, ao ingressar na escola a professora iniciou um processo de aprendizagem intensiva, assim como indicaram Marcelo (1988) e Veenman (1988). Ela enfrentou dificuldades em seu início na carreira docente e acionava formas de lidar com aquilo que vivenciava sem estabelecer critérios prévios.

⁴ A ordem de importância não condiz com a ordem de aparecimento das dificuldades, pois a professora relatou em seus depoimentos que sentiu primeiro o impacto da dificuldade em assumir o controle da situação.

Conforme ela mesma relatou, [...] *tem que ir vendo: está resolvendo? Está. Não está resolvendo, discretamente passa para outra coisa* (Entrevista elucidativa – 16/10/2003). Assim, acionava uma forma de atuação frente à necessidade imediata, utilizava-a e, diante dos resultados, decidia a continuidade ou não daquela maneira de responder às situações. Neste sentido, corrobora os achados de Veenman (1988) e Vonk, Griffin, Feimamser e Remillard (*apud* Tardif e Raymond, 2000), uma vez que foi aprendendo a ser professora através de tentativas, pelo processo de ensaio e erro.

A perspectiva teórica que estuda o processo de socialização do professor iniciante no sistema escolar, de acordo com Marcelo Garcia (1999), entende este período como aquele em que o principiante aprende e interioriza a cultura escolar, com as normas, valores e condutas que a caracterizam. Desenvolvendo a idéia de socialização, o autor recorre ao trabalho de Rhoads (*apud* Marcelo Garcia, 1999, p.115), salientando *que o processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam, e em alguns casos se enfrentam para gerar novas situações*.

Diante das dificuldades a professora acionou formas de lidar presentes na cultura escolar – a que ela se referiu como *senso comum pedagógico* -, porém, de acordo com os seus relatos, não desempenhou uma imitação acrítica das outras professoras, mas selecionava o que era útil – chamado por ela de *núcleo válido do senso comum pedagógico* - para resolver os problemas que a prática lhe colocava. Assim, aproximou-se da idéia expressa por Rhoads (*apud* Marcelo Garcia, 1999) quanto ao processo de adaptação mútua entre ela e os conhecimentos existentes na cultura escolar.

A literatura vem indicando as dificuldades inerentes ao início da docência, os professores experientes e os outros profissionais da escola podem lembrar como vivenciaram as primeiras experiências na carreira do magistério, então, sabendo que é difícil, o que é necessário fazer?

De acordo com as idéias apresentadas pelos autores que trouxeram elementos que ajudam a configurar a construção do início da carreira docente, esta se revela como um momento complexo e muitas vezes difícil para o professor iniciante, causando sentimentos como a solidão, frustração e incapacidade. Além do desgaste físico e emocional que acomete os professores, os alunos podem acabar prejudicados pelas dificuldades enfrentadas por aqueles que começam a ensinar. Neste sentido, torna-se necessário um ambiente escolar organizado para assumir a responsabilidade no

acolhimento das novas professoras que ali chegam e precisarão de apoio para o trabalho com a aprendizagem dos alunos.

Quanto aos saberes docentes

Em relação aos saberes docentes, as experiências descritas pela professora em seu primeiro ano na docência revelaram que os saberes docentes são temporais, plurais, existenciais, sociais e pragmáticos, assim como salientaram Tardif e Raymond (2000).

Os dados demonstraram uma evolução do processo de construção da aprendizagem da professora. Contudo, tal evolução não foi linear e foi permeada pela interferência do que vivenciava no exercício profissional da docência. Assim como expressou Tardif (2002, p. 11) é necessário falar dos saberes docentes relacionando-os ao contexto do trabalho, pois *o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer*. Ainda, segundo o mesmo autor, os saberes que são construídos no exercício da prática profissional constituem-se na reativação e transformação daqueles adquiridos na socialização familiar, escolar, formação inicial e, no caso da professora participante do presente estudo, acrescento aqueles elaborados durante os seus estudos acadêmicos.

Embora essas considerações a respeito dos saberes docentes corroborarem os dados da pesquisa da qual este estudo se origina, o contato com esta literatura sugere que cabe ao professor realizar o diálogo entre a necessidade de responder às situações e os conhecimentos que possui e vai acionando. Caberia aqui pensar na importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional. No percurso da pesquisa aqui destacada foi evidenciada a necessidade de interlocução para a ocorrência da reflexão sobre a prática.

Destaco das idéias de Guarnieri (1996) que esse processo de reflexão tão abordado pela literatura que apresenta o professor enquanto prático reflexivo não é uma atividade individual, mas de grupos de professores que, conjuntamente, buscam respostas aos problemas, conflitos e dificuldades encontrados na prática.

Ainda em relação à idéia do professor enquanto prático reflexivo, vale apresentar as preocupações de Lima (2004) quanto à forma como tem sido tratada a questão da reflexão. Segundo a autora, tal concepção tem sido direcionada à aposta na ocorrência de mudanças, mas também no plano individual. *É como se pensando sozinho acerca de*

suas práticas o professor conseguisse alterá-las, destaca Lima (2004, p. 96). A autora reconhece que a aprendizagem inicial da docência, conforme os estudos sobre professores iniciantes por ela revisados, provém da formação e também da interlocução com os outros professores. Porém, segundo a autora, esta aprendizagem com os pares comumente acontece por iniciativa própria do professor, pois os iniciantes também denunciam a solidão que caracteriza a profissão docente hoje.

Quanto às relações entre pensamento e atuação

Os dados da presente pesquisa corroboraram a idéia de que a relação entre pensamento e atuação docentes não é linear.

A distância entre pensamento e atuação ficou visível, por exemplo, quando a professora, diante do diagnóstico da realidade e a necessidade de garantir a disciplina para o trabalho, decidiu aplicar o que nomeou como medidas coercitivas, ou seja, *“punição” com tarefas redobradas ou tarefas consideradas “chatas” como cópias repetidas de regras ou textos, etc., além das ameaças de bilhetinhos para os pais e visitas à diretoria, entre outros artifícios* (Narrativas escritas - Primeiras reflexões – 10/02 a 21/04/2003). Neste mesmo registro ela destacou que essas eram medidas em desacordo com suas concepções, mas necessárias diante da situação diagnosticada.

Ao final do ano letivo, ao ser questionada sobre qual seria a forma de lidar com a situação de acordo com as suas convicções, a professora concluiu que *falta essa interação entre a teoria que você tem, entre aquilo que você acredita e o fazer ali* (Entrevista elucidativa - 16/10/2003). Ela também explicou que a sua concepção seria trabalhar com os alunos desenvolvendo neles a responsabilidade pelo envolvimento nas atividades. Tal concepção diferencia-se, então, das medidas coercitivas que ela adotou.

Justificadas por ela como necessárias naquele momento, a professora pareceu ter clareza dos motivos que a mobilizaram a agir daquela forma e, sendo assim, as medidas coercitivas, que não atendiam às suas concepções, não eram desprovidas de significado, elas ganharam sentido diante da realidade contextualizada em que a prática se produzia. Desta forma, como indicou Zabalza (1994), mesmo conhecendo o pensamento da professora – a sua concepção – não é possível prever a sua conduta, pois a origem e o sentido da ação devem ser buscadas nas condições situacionais particulares em que a prática se produz.

Neste sentido, a teoria não é norteadora da prática, conforme os dados revelaram, mas o seu papel está em possibilitar a análise da prática e a tomada de decisões a partir dessa análise. Concordo, então, com Connelly e Clandinin (1988) quanto à idéia de que quando os estudos teóricos são acionados para serem usados na prática, eles já não se constituem em idéias soltas, mas passam a estar imbricados nas situações e a fazer parte do *conhecimento prático pessoal* da professora.

Aqui mais uma vez vale destacar a importância da interlocução para a ocorrência da reflexão sobre a prática, possibilitando a análise dos motivos que nas vivências diárias somos levadas a agir de determinada maneira. E neste sentido, tal reflexão possibilita a tomada de decisões na volta à prática. Nesta situação, a interferência da pesquisadora possibilitou tal interlocução, mas poderia ter sido realizada por outras professoras ou pela direção da unidade escolar, por exemplo, em momentos de reuniões pedagógicas.

A professora do presente estudo relatou que conseguiu estabelecer um trabalho em parceria com as outras professoras da série, além de receber apoio de outras professoras experientes. Nas pesquisas correlatas de Monteiro Vieira (2002), Silveira (2002), Corsi (2002) este contato com os pares se deu de outra forma e, em maior ou menor grau, consistiu em um relacionamento conturbado, de solidão e disputa profissional. Nestes estudos as iniciantes relataram situações que demonstraram a omissão da direção da escola e, em outras, a solução de problemas que elas estavam envolvidas sem a participação delas. Nestes casos, o trabalho da direção da escola ia contra o trabalho das professoras.

Considerações finais

Embora a professora do presente estudo apresente alguns diferenciais promovidos pelo fato de ser Doutora em Educação, aparentemente, esse fato se evidenciou mais nas concepções, ou seja, nas análises que ela fazia de sua prática, do que propriamente nas formas de agir.

O principal a destacar são as concepções que a professora parecia ter dos alunos e da aprendizagem deles. Vale novamente ressaltar que embora diante de dificuldades, a professora não realizava imitação acrítica de seus pares, mas filtrava o *senso comum pedagógico* a fim de absorver o *núcleo válido*, ou seja, aquilo que contribuiria para alcançar determinado objetivo. O seu filtro provavelmente era o conhecimento advindo dos estudos proporcionados pela formação acadêmica.

Quanto às concepções que a professora aparentava possuir de seus alunos e da aprendizagem deles, vale destacar que ela:

- *Atribui responsabilidade a si mesma e não aos alunos* - pensava na necessidade de aproveitar a energia daqueles que conversam muito para algo criativo;
- *Manifesta o desejo de trabalhar com os alunos com dificuldades ao invés de ficar com os “bons”* - justifica a sua idéia por conhecer as dificuldades de seus alunos e saber que conseguem progredir se forem oferecidas a eles condições, como o acompanhamento individualizado.
- *Preocupa-se com um aluno apático*
- *Atribui o comportamento indisciplinado do aluno ao fato de ele não acompanhar as atividades e não ao contrário* - diferencia-se, então, do que é comum de se ouvir, ou seja, que o aluno não aprende porque é indisciplinado.
- *Aposta no sucesso escolar para todos* - tal preocupação é evidente desde o início, quando a professora se preocupa em atender os alunos em fase inicial de alfabetização, não reclamando por chegarem ao início da segunda série desta forma, mas assumindo a sua responsabilidade no processo de aprendizagem deles.

Outro aspecto a destacar é que constantemente aparece em suas narrativas escritas e também em suas respostas às questões da entrevista elucidativa e da entrevista de aprofundamento, que ela se sentia frustrada, parecendo demonstrar a dificuldade de essas apostas se transformarem em práticas.

Como alertaram Lortie, Gold, Zeichner e Gore (apud Tardif e Raymond, 2000), do primeiro ao terceiro ano na atividade docente, período denominado pelos autores como de exploração, por ser tão crucial essa fase, uma porcentagem importante de iniciantes abandona a profissão ou questiona a escolha e a continuidade da carreira. É um momento **sim** crucial e difícil, porém isso **não** significa que ele tenha que ser vivido sozinho pelo professor.

Ao recordar seu primeiro ano na docência, lembrou o trabalho entre os pares, a coerência entre as atitudes tomadas pelas professoras, pela direção da escola e pelos funcionários. Destacou, na segunda sessão da entrevista de aprofundamento, quando já trabalhava em outra escola, o que, a meu ver, sintetiza o modelo de gestão pedagógica que vivenciou em sua primeira experiência docente, ou seja, naquela escola a preocupação com as crianças estava em primeiro lugar e era o que movimentava as discussões da comunidade escolar. Ainda, a divergência de opiniões entre aqueles que convivem no ambiente escolar se transformava em crescimento para a própria instituição e, conseqüentemente, àqueles que a compõem.

A professora destacou em suas narrativas orais que se vivenciasse o início da docência na escola onde trabalhava em seu segundo ano na profissão, teria desistido da carreira docente. Sendo assim, salientou que o apoio que recebeu dos pares e da direção da unidade escolar em seu primeiro ano no magistério foram essenciais para a sua continuidade na profissão. O seu depoimento demonstra a necessidade de a escola acompanhar e apoiar o professor desde os primeiros dias em que começa a ensinar.

Não que no meu entender experiência seja sinônimo de competência, nem que se possa traduzir iniciante como ineficiente. Porém diante das dificuldades que a literatura vem indicando como inerentes ao início da carreira docente, cabe rever a compreensão de que a responsabilidade pela sobrevivência na profissão é de exclusividade do professor que começa a atuar. Assim como enfatizou Lima (2004), torna-se necessário que o momento de não *expertise* que configura o início da docência não signifique uma injusta responsabilização individual aos docentes.

Neste sentido, para que houvesse alteração efetiva na prática em conseqüência das concepções que a professora tinha dos alunos e da aprendizagem deles tornar-se-ia necessário uma mediação institucional mais forte e constante, estabelecendo uma política institucional comprometida com a construção do início da docência enquanto um projeto coletivo.

Em muitas escolas a busca por apoio nos pares, quando possível e válido, acontece por iniciativa das próprias iniciantes, sem medição da instituição escolar. Na escola em que a professora começou a ensinar, nestes nove anos de seu funcionamento, existe uma movimentação para a construção desta mediação. A experiência desta escola pode oferecer pistas para que se estabeleça uma política institucional comprometida com a construção do início da docência enquanto um projeto coletivo. Assim como indicou a professora, são elas:

- decisão conjunta entre direção e corpo docente sobre os assuntos a serem tratados nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- o estabelecimento pelo corpo docente dos *mínimos necessários* para cada componente curricular em cada série;
- a construção de um instrumento único de avaliação bimestral por série para cada componente curricular, o que possibilita o acompanhamento pelo corpo docente do progresso de cada um dos alunos da escola. Ou seja, uma vez que decidem que para avaliar interpretação de textos, leitura e conhecimentos matemáticos a avaliação seja realizada através de resolução de situações problemas, é possível acompanhar os progressos do aluno ao longo do ano letivo. De forma diferente, ou seja, cada professor selecionando avaliações distintas, por exemplo, em Língua Portuguesa, um bimestre uma interpretação de texto, em outro uma produção espontânea de escrita de palavras e um ditado e, ainda, em outro, uma reprodução de história conhecida, fica difícil estabelecer critérios de comparação e perceber qual a evolução da aprendizagem dos alunos;
- espaço conquistado pelo corpo docente nos HTPCs para conversas entre as professoras da mesma série em um determinado dia e entre as do mesmo ciclo em outro. Nestes momentos as professoras têm a possibilidade de trocar idéias, compartilhar as avaliações, além de reorganizarem o trabalho para atender aos *mínimos necessários* de cada série. Aqui também vale destacar a importância da formação dos professores da escola em outras licenciaturas, e a experiência deles na continuidade do ensino fundamental e no ensino médio, pois estes contribuem para avaliar se o aluno atendeu ou não os *mínimos necessários* para a continuidade de sua escolarização.
- a mediação da direção da escola no que é combinado entre professora, aluno e familiares;
- a constante busca de coerência entre todos os envolvidos no processo educacional das crianças, sejam familiares, professores, funcionários da escola e, mais recentemente, após o início da transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem⁵, do entorno da escola. Assim, espera-se que as crianças sintam harmonia nas atitudes tomadas em seus diferentes ambientes de convívio,

⁵ O processo de transformação dessa escola em uma Comunidade de Aprendizagem começou no ano de desenvolvimento desta pesquisa. *Comunidade* é um projeto de transformação social e cultural da escola e

promovendo em cada uma delas a possibilidade de sucesso na aprendizagem e na vida.

Finalizando o presente trabalho, acredito que as discussões aqui apresentadas trazem contribuições para o corpo de conhecimento que está se formando sobre o processo de tornar-se professor. Com a mesma vontade, espero que contribuam para compreendermos um pouco mais o início da docência e pensarmos em como fazer frente às dificuldades, às dúvidas e às angústias enfrentadas pelos professores iniciantes, muitas vezes sozinhos, a fim de não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Uma vez que a complexidade do início na carreira docente já é conhecida, ao assumir a construção do início da docência enquanto um projeto coletivo da escola, efetiva-se o comprometimento desta instituição com esse momento específico da formação docente.

O apoio que os professores mais experientes e o modelo de gestão pedagógica da escola oferecerem vai além da preocupação com o bem estar daquele que começa a ensinar, mas reflete o compromisso de todos no empenho para a qualidade do ensino oferecido às nossas crianças.

REFERÊNCIAS:

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CONNELLY, F. e CLANDININ, D. Theory and practice. In: *Teachers as curriculum planners*. NY. Teachers College, Columbia University, 1998. Tradução de José Maciel de Godoy e Vilma A. Goisis (tradução livre).

CORSI, A. *O início da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras das séries iniciais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

ELBOJ SASO et al. *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Grão, 2002.

o seu entorno, que prevê a participação dos familiares dos alunos e pessoas da comunidade no contexto escolar, segundo Elboj Saso (2002).

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 1996.

LIMA, E. *A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras*. Revista do Centro de Educação v. 29, n. 2. Educação/Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MARCELO, C. Análises de los procesos de selección de contenido y su enseñanza em profesores de Educación General básica principiantes e expertos. In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988, p.90-98.

MARCELO, C. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 9, set/out/nv/dez, 1998.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 53-76.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores principiantes. In: _____ *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p.112 – 131.

MONTEIRO VIEIRA, H. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

PIZZO, S. V. O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2004.

SILVEIRA, M. L. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, p. 209-244. (Dossiê Políticas Curriculares e decisões epistemológicas), 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.