

PROFESSORAS INICIANTEs: SITUAÇÕES DIFÍCEIS ENFRENTADAS NO INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

CORSI, Adriana Maria – UFSCar

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Neste artigo apresentamos algumas considerações sobre o trabalho docente a partir de pesquisa realizada durante o curso de Mestrado, que teve como questão geral: como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações?

Participaram desta pesquisa duas professoras iniciantes que atuavam em diferentes escolas da rede Municipal de Ensino - Marisa e Alice. Os dados foram coletados por meio de registros das professoras em diários reflexivos e a partir de entrevistas mensais, com roteiro semi-estruturado, conduzidas por mim, com base nos relatos dos diários. As professoras foram orientadas para que abrangessem em seus registros as dificuldades sentidas na prática pedagógica e a maneira como lidaram com as situações consideradas difíceis. As professoras foram além das orientações e escreveram também sobre as atividades desenvolvidas nas aulas e algumas situações, que ao contrário das dificuldades, deram satisfação às professoras. Essa dimensão maior da prática das professoras foi muito importante para uma melhor compreensão das situações difíceis narradas nos diários e nas entrevistas. O tom dado por cada uma das professoras a cada um dos elementos anteriores foi diferenciado, pois além da compreensão e enfrentamento das situações, os contextos também são diferentes.

Desta forma, as narrativas das professoras, obtidas por meio dos diários escritos e entrevistas, constituem um caminho para atingir suas práticas pedagógicas. Constituem, ainda, um recurso de pesquisa que possibilita o contato com o pensamento das professoras logo após a vivência das situações e posteriormente, quando elas retomam as situações e são questionadas a respeito das mesmas.

Cunha (1997) ressalta que quando uma pessoa relata os fatos vividos, é possível perceber a reconstrução da trajetória percorrida com novos significados. Sendo assim, a autora destaca que a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas é a representação que deles faz o sujeito, podendo ser transformadora da própria realidade. Por isso o trabalho com as narrativas tem sido considerado uma alternativa de formação para professores. *Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria*

prática. (Cunha, 1997, p.3) A autora acrescenta que para acontecer essa mudança são necessárias algumas condições, em especial a disposição do professor para des-construir seu processo histórico para melhor compreendê-lo.

Um dos recursos para a realização do trabalho com as narrativas é o diário. A utilização do diário, segundo Zabalza (1994), possibilita encontrar uma descrição da ação e do pensamento do professor, segundo suas próprias percepções. *Na narração que o diário oferece, os professores reconstroem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações.* (p.30)

Com relação à fidelidade ou não dos dados coletados por meio de diários, Zabalza (1994) explica:

(...) se utilizarmos o diário para captar o pensamento habitual dos professores no desenvolvimento de suas aulas, não interessará muito que o instrumento não altere, de maneira substancial, a realidade que com ele queremos estudar (o pensamento habitual do professor). (Zabalza, 1994, p.98)

O diário como instrumento de pesquisa suscita no professor diferentes tipos de reflexão. A interferência do pesquisador pode oferecer condições para a ocorrência da reflexão sobre a prática durante o trabalho de pesquisa, quando o professor retoma as situações posteriormente e é questionado a respeito de sua ação.

O conjunto do diário e da entrevista na pesquisa, além de constituir fonte de dados, possibilita aprendizagem profissional, caso o professor, ao fazer o registro de sua prática envolva outros elementos que levem a esse resultado, segundo evidenciam Guarnieri, Giovanni e Avelo (2001).

Dizem essas autoras:

(...) a aprendizagem da profissão não é um resultado necessário desse tipo de registro (diário) sobre a própria prática. A possibilidade de desenvolvimento profissional depende do caráter de intencionalidade e do significado dessas experiências para os profissionais envolvidos. E mais ainda, depende da capacidade desenvolvida pelo professor de perceber, identificar e articular informações pessoais e profissionais, descobrindo novos sentidos para a profissão ou forjando uma nova identidade profissional. (ibid, p.9)

O relato das táticas acionadas pelas professoras diante das situações possibilitou pistas para a reelaboração da própria prática pedagógica, revelando também o movimento que fazem na construção da aprendizagem profissional da docência, o que foi viabilizado pelo uso dos diários e entrevistas como possibilitadores de reflexão.

O referencial teórico no qual a pesquisa se baseou refere-se a estudos sobre processos de aprendizagem da docência, envolvendo mais especificamente três temas: professor iniciante, saberes docentes e “pensamento do professor”.

Muitas pesquisas indicam que o início da docência é, freqüentemente, um período em que o professor encontra situações inesperadas e às vezes difíceis de serem enfrentadas, mas que também é um período rico na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica.

Tomando por base autores que procuram descrever a fase referente à entrada na carreira docente, Huberman (2000) ressalta que o início da docência é caracterizado pelos estágios de *sobrevivência* e *descoberta*. A sobrevivência está relacionada com o ‘choque do real’, ao constatar a complexidade das situações na profissão que envolve *o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc.* (p.39)

O aspecto de descoberta traduz o entusiasmo do professor por estar em uma situação de responsabilidade. Huberman (2000) ressalta que os dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta é que permite agüentar o aspecto da sobrevivência. O autor ressalta ainda que, em alguns casos, um dos componentes pode impor-se como dominante.

Os saberes profissionais são entendidos aqui como plurais, adquiridos em diferentes momentos e lugares ao longo da carreira docente. Tardif e Raymond (2000) destacam que os saberes que servem de base para o ensino não são relativos somente ao *sistema cognitivo*, mas dependem também do contexto de ação e das histórias anteriores. Os autores ressaltam que na realidade os fundamentos do ensino são a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos:

- *existenciais*, porque o pensamento do professor envolve a sua própria vida, suas experiências. Os professores pensam a partir de sua história de vida (intelectual, afetiva, pessoal e interpessoal);
- *sociais*, porque os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Também porque, em certos casos, são

explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares etc.

- *pragmáticos*, porque os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Saberes ligados às funções dos professores.

Um dos pressupostos do paradigma do "pensamento do professor" é de que as ações dos professores são dirigidas por seus pensamentos, que envolvem juízos, crenças, teorias implícitas etc. Por isso, segundo Zabalza (1994), faz-se necessário estudar o pensamento do professor juntamente com sua prática, pois é este pensamento que dá sentido à ação, possibilitando entender o porquê das atitudes tomadas pelo professor frente a algumas situações.

Nesta perspectiva, o pensamento do professor é considerado um *construto*, *que contém toda uma perspectiva sobre a forma que nós, as pessoas, temos de elaborar o nosso universo mental e de organizar no seu interior estruturas de conhecimento e de ação.* (Zabalza, 1994, p.35) No entanto, esta conexão entre pensamento e atuação não é puramente racional, sendo necessário buscar sua compreensão nas situações em que ocorrem. Lima (1996, p.33) afirma que

embora sejam os professores profissionais racionais, já que constroem sua ação de forma reflexiva, em vez de puramente reativa, a conexão entre pensamento e atuação não é puramente racional. Assim, não basta conhecer os pensamentos dos professores para antecipar sua conduta. Tal conexão é regida pelo princípio da indeterminação, segundo o qual é possível prever-se um componente a partir do outro, não se podendo explicá-lo e talvez nem mesmo compreendê-lo. Sua origem e sentido devem ser buscados nas condições situacionais particulares em que a prática se produz.

Compreender como se dão as relações entre pensamento e atuação do professor tem se mostrado importante na medida em que coloca o professor como agente ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo também para a análise dos contextos educacionais e das relações pessoais e com o saber que se estabelecem em sala de aula.

Enfrentando as dificuldades no início da docência

A formação das duas professoras que participaram da pesquisa é o Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Elas trabalhavam em diferentes Escolas Municipais de São Carlos. A escola em que Marisa trabalhava estava

localizada em um bairro novo na periferia da cidade. Já Alice trabalhava em uma escola que, embora estivesse localizada na periferia, atendia a uma camada da população com melhores condições sócio-econômicas.

Algumas situações difíceis relatadas pelas professoras

Muitos autores, dentre eles Marcelo Garcia (1998), Tardif e Raymond (2000) e Huberman (2000), indicam o início da docência como um período no qual o professor vivencia situações inesperadas e difíceis. Também é considerado um período rico na construção de saberes ligados à prática docente. Os dados coletados junto às duas professoras parecem apontar nesse sentido, da construção de saberes específicos da docência, que poderão influenciar todo o processo de desenvolvimento profissional.

As duas professoras identificaram situações difíceis em suas práticas. Marisa identificou situações difíceis relacionadas, principalmente, ao comportamento dos alunos. No início do semestre a professora definiu dificuldade dizendo que considerava uma dificuldade quando além das crianças tinha que trabalhar com os pais também. Após alguns dias caracterizou dificuldade como uma situação que ela não sabia como resolver, na qual se sentia sem caminhos.

O início da profissão relatado por Marisa apresentou características muito semelhantes às indicadas por autores que estudam o início da docência. Os conflitos vivenciados com relação ao comportamento dos alunos, principal dificuldade da professora, fizeram emergir os mais diversos sentimentos: solidão, vontade de desistir, cansaço etc. Juntamente, a professora expressava sua vontade e determinação para enfrentar essas dificuldades e levar adiante seu projeto profissional e também revelava alegria em observar a aprendizagem dos alunos.

As descrições que envolviam situações em que os alunos agiam agressivamente revelavam o espanto com que Marisa as recebia e reagia diante delas. Uma dessas situações pode ser verificada no dia em que a professora relata a chegada de um aluno novo e a agressividade com que resistia em entrar na sala de aula. Ao saber que ele seria seu aluno, Marisa registra ter ficado assustada, e ao ter que interferir para que o aluno entrasse finalmente na sala reagiu energicamente, o que a deixou muito nervosa. (...) *fiquei muito nervosa e quando a cena acabou tremia e tive que até sair um pouco da sala para não perceberem.* (diário 12/02/01)

Para Marisa as situações difíceis que envolviam o comportamento agressivo e de desinteresse dos alunos foram as mais frequentes. No início do semestre a reação da professora diante do comportamento agressivo dos alunos era imediata. Ela respondia às situações com os recursos de que dispunha naquele momento, o que parece ter mudado com a recorrência dessas situações.

Os elementos destacados por Schön (1983) de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores estão presentes no trabalho das duas professoras, mas de forma marcante no contexto de trabalho de Marisa. Esses elementos quase superam os momentos de satisfação que a profissão proporciona e a determinação com que Marisa desempenha seu trabalho. (...) *Confesso que não é nada fácil, a classe é no geral muito agitada, às vezes tenho vontade de arrumar meu material e ir embora, mas ao mesmo tempo penso que isso faz parte do trabalho que desenvolvo e tenho que aprender a administrar (...)*. (diário 21/05/2001)

Lidar com essas situações, que muitas vezes aparecem simultaneamente, junto à atenção que os alunos requerem e que a professora quer dedicar a cada um, faz com que a professora sinta grande cansaço e exaustão no trabalho.

As situações difíceis relatadas por Marisa são entendidas por ela como uma aprendizagem, mas de *uma forma dolorosa, muitíssimo dolorosa*. Essas situações desencadeiam reações e sentimentos fortes na professora, muitas vezes ela repete que chora, que tem vontade de deixar a escola, que se sente cansada etc. Após algumas tentativas de resolver algumas situações a professora relata não saber mais o que fazer, estar sem caminhos, como pode ser lido no registro do diário no dia 12/03/2001, quando ela escreve sobre um aluno que tem comportamento agressivo na classe: *Bom como não sei como lidar mais com a situação, mandei um bilhete, pois penso que não posso transferir minha autoridade para outra pessoa, pois nada se resolve*.

Especificamente com relação ao comportamento dos alunos Marisa demonstra várias tentativas para amenizar ou resolver as situações, tais como: chamar os pais, presentear os alunos que apresentam melhor comportamento, castigo no fundo da sala, ignorar o comportamento, dentre outros. Algumas tentativas trazem resultados por pouco tempo, depois perdem o efeito e são abandonadas, como, por exemplo, presentear os alunos pelo bom comportamento, que aparece nos relatos, mas depois não é mais citado e as dificuldades com comportamento continuam a ocorrer. Quando Marisa faz os registros dessas tentativas, fica evidenciada a influência de teorias nas atitudes da professora. Nestes casos, por exemplo, a Teoria Comportamental parece dar

a tônica das atitudes, que envolvem o reforço a determinados comportamentos, a extinção de outros, o controle e o contra-controle, dentre outros elementos que caracterizam a influência desta Teoria, mesmo que de forma não sistematizada e, provavelmente, não consciente.

Alice aponta poucas dificuldades, e, quando o faz, descreve sem maiores detalhes. Ela enfatizou em seus relatos as táticas pedagógicas que utiliza durante as aulas. Ao explicar o que considera ser uma dificuldade em sua prática, ela relaciona a dificuldade a um constrangimento, quando alguém se sente incomodado com algo que está acontecendo. (...) *então dificuldade para mim, eu só consigo explicar com exemplo, é uma coisa que me faz refletir bastante, uma coisa que eu estou sentindo, estou ficando constrangida e vejo que ele [o aluno] também tem constrangimento com alguma coisa (...).* (entrevista 19/03/2001)

No caso de Alice parece ter prevalecido o estágio da *descoberta*, do entusiasmo com o trabalho. A professora elogia o comportamento dos alunos de forma geral, isso quanto às atitudes e ao interesse demonstrado por eles. Há dias em que a professora escreve sobre essa satisfação com a classe, como: *dificuldades: nenhuma. Estou no céu!* (diário 04/05/2001) Em outro relato a professora diz que os alunos se aproximam de sua idealização de aluno.

Baseado em estudos realizados a respeito do início na profissão docente, Veenman (1988) indica que a disciplina aparece em primeiro lugar dentre as dificuldades indicadas por professores iniciantes. O autor ressalta que nem todos os professores têm esse problema com relação à disciplina, mas uma grande parcela é afetada por ele. Também que a disciplina é um conceito ambíguo, pois pode ter significados diferentes para cada professor, ou seja, o comportamento inadequado considerado por um professor pode ser entendido de maneira diferente por outro.

As regras elaboradas no início do ano, pela professora Alice e os alunos, são sempre citadas nas situações em que o comportamento dos alunos causa alguma dificuldade. Em uma situação em que um aluno brigou com outro durante a aula e a professora mandou que saíssem da sala para conversar com a inspetora de alunos, a professora Alice escreve como lidou com a situação:

(...) não sei se agi certo, mas o Luciano está precisando saber que quando a sala está sendo atrapalhada por ele deve haver punição. Nas regras da sala de aula eles estipularam que se eu conversasse e não melhorasse, era para ir para a auxiliar. Era regra da sala e vale para todos (...). (diário 16/05/2001)

Os dados coletados junto às professoras revelaram um aspecto comum com relação ao conteúdo e também aspectos distintos. A quase inexistência de indicações de dificuldades com a compreensão do conteúdo foi comum ao trabalho das duas professoras. O aspecto distinto é que, enquanto Marisa destacou uma dificuldade com a compreensão do conteúdo, Alice destacou dificuldades relativas ao trabalho com o conteúdo.

Apenas uma vez o conteúdo é citado como dificuldade por Marisa. Nesta situação o aluno não sabia como preencher uma cruzadinha, a professora respondeu no momento, mas estava em dúvida se havia explicado corretamente. O aluno acabou copiando de outro aluno, mas a professora continuou a pensar em tal situação e conversou com outras professoras até encontrar a resposta. Um trecho do relato da professora indica que são poucas as situações em que os alunos chegam a perguntar a ela sobre as atividades. Eles resolvem as dúvidas com os amigos. Esta pode ser uma das razões para que o número de dificuldades com o conteúdo percebido pela professora seja reduzido.

(...) eu tenho crianças que estão no silábico, a hora que eu vou perceber elas já estão alfabéticas, é um salto, é muito rápido. E muitas vezes você percebe que a criança tem conflito mas ela não chega e pergunta, como o aluno fez, ele veio perguntar o porquê. Porque o amigo que está do lado muitas vezes soluciona. (...) porque a gente conhece muitas vezes a teoria, na prática a gente se confunde um pouco, a gente fica insegura, embora você tenha todo um aparato, um referencial teórico, mas às vezes só isso não dá chão. Você precisa de alguém que fale com você, que te oriente de forma mais fácil. (entrevista 14/05/2001)

Nos relatos de Alice, as dificuldades relativas ao trabalho com o conteúdo foram citadas em dois momentos. Uma delas se relacionava à escrita de alguns alunos e a outra com como tornar mais claras as operações com reserva. Essas situações revelam que as dificuldades indicadas estão mais relacionadas à forma de trabalho com os conteúdos, do que dificuldades com o domínio desses.

A quase inexistência de dificuldades relativas à compreensão do conteúdo pode ser explicada levando-se em conta duas hipóteses. A primeira delas é que realmente as professoras não sentiam dificuldades com os conteúdos. A outra hipótese envolve uma questão de profissionalidade. Pode ser que revelar dificuldades com o conteúdo de 1^a a 4^a série fira a profissionalidade das professoras. Uma terceira hipótese ainda é possível: a de que as professoras não tenham consciência do que elas não sabem.

No caso de Marisa, as situações envolvendo o comportamento dos alunos são tão freqüentes que não há lugar para que o conteúdo se configure como um elemento de preocupação para a professora. Os relatos indicam que nada parece estar desafiando ainda a professora em termos dos conteúdos que ela sabe. Lidar com comportamentos agressivos não é bem lidar com táticas de ensinar, é algo ainda anterior. Tardif e Raymond (2000) indicam que no início da carreira docente as competências ligadas à ação pedagógica são as de maior importância para o professor:

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. (p.231)

Diante de situações difíceis as duas professoras acionam diferentes táticas. Alice procura, basicamente, resolver as situações com os alunos fazendo uso das regras que estabeleceu no início do ano, sem se colocar diretamente no conflito. Com relação a outras dificuldades relatadas a professora demonstra preocupação em resolver quando atinge diretamente o seu trabalho em sala de aula.

Um elemento que se destaca nos relatos de Marisa é que ela relaciona as dificuldades exclusivamente a causas externas à sua própria atuação como professora. Quando questiona as razões de determinados comportamentos dos alunos parece apegar-se às indicações não relacionadas à própria atuação, como no caso em que identifica o desinteresse de alguns alunos e levanta a hipótese de que as atividades podem ser desinteressantes. Ela pergunta aos alunos por que eles parecem desinteressados. Baseada nas respostas deles, Marisa chega à conclusão de que a organização da turma e a conversa entre os alunos são os fatores que causam o desinteresse de alguns. Uma aluna disse, quando questionada pela professora, que não conseguia acompanhar porque Marisa passava as atividades muito rápido na lousa. Outro aluno disse que se distraía porque outros alunos ficavam chamando durante a aula. A professora procurou então reorganizar os lugares dos alunos e a forma como apresentava as atividades.

É possível identificar nos relatos da Marisa que vários fatores influenciam o comportamento dos alunos em sala de aula, desde os familiares até os pedagógicos. No

entanto a professora enfatiza fortemente a influência da família nas atitudes dos alunos em sala de aula, descartando, desta forma, um questionamento do próprio trabalho e possíveis mudanças nas atividades e em alguns aspectos da prática.

O entendimento de algumas situações reforça hipóteses que Marisa tem relativas às causas de algumas situações. Um exemplo deste caso é o comportamento do aluno Alberto e a influência dos pais no comportamento do filho. A professora registra que os pais são confusos e que isso acaba interferindo no comportamento do aluno na sala. (...) *Confesso que cada dia mais noto que um lar sem uma estrutura reflete diretamente na vida escolar.* (diário 15/02/2001)

Cada professor passa pelo processo de formação significando o que é visto segundo seus próprios referenciais familiares, escolares, religiosos e outros. Assim, como assinala Nóvoa (2000), o professor passa por um *processo identitário* que envolve a construção de uma *maneira de ser e estar na profissão*. As professoras que participaram desta pesquisa demonstram a partir de seus relatos como estão construindo a relação com a profissão, quais as aprendizagens que as situações estão propiciando e como está se constituindo a base inicial que fundamenta o desenvolvimento profissional.

Os dados de Alice indicam um aspecto interessante em seu trabalho. Diante da situação em que um aluno chamou o outro de negro, causando desconforto entre os alunos, a professora revela que além da atitude imediata de falar sobre a chegada dos negros no Brasil e a solicitação do pedido de desculpas, ela continuou a trabalhar com o tema durante o semestre. Isso revela uma atenção relativa às diferentes culturas e preconceitos evidenciados no dia-a-dia em sala de aula, com a preocupação em manter o trabalho mesmo após resolver a situação indicada como difícil. (...) *isso não vem acontecendo mais, pois cada vez vou falando sobre a dignidade das pessoas em aceitar e respeitar as outras. Só com conversas deste tipo, sem tocar em nomes ou fatos da sala, o comportamento do outro acabou* (diário 02/05/2001).

Um dos pressupostos que norteiam o paradigma do "pensamento do professor" é, segundo Zabalza (1994), considerar o professor como um profissional racional, que constrói sua prática de forma reflexiva. No entanto, o autor destaca que é na situação prática que a relação entre a atuação e o pensamento do professor deve ser buscada.

Os resultados da pesquisa de Lima (1996) indicam que o divórcio entre o pensamento e a atuação parece ser uma característica no trabalho do professor iniciante. Também os dados coletados junto às duas professoras neste estudo indicam em vários

momentos essa separação, e que a reflexão sobre as situações apontam para uma coerência maior entre a ação e o pensamento.

O que caracteriza o professor como um profissional racional, segundo Zabalza (1994), é que as situações vivenciadas situam-se em um contexto indeterminado, no qual o professor deve ser capaz de selecionar e adaptar suas decisões. *Nesse sentido fala-se do professor como prático, isto é, que põe o seu conhecimento em ação em situações concretas, e fala-se do ensino como atividade exploratória, na qual se vai conjugando, em cada situação, o desejável com o possível e o conveniente.* (p.65)

As situações em que se revelam a distinção entre atuação e pensamento ocorrem na prática das duas professoras, sendo mais acentuada nos relatos de Marisa, que descreve de forma detalhada as situações destacando inclusive esse aspecto.

A prática de Marisa revela algumas contradições entre as atitudes tomadas para resolver as situações e o que considera não ser adequado. É o que ocorre quando a professora relata que estava premiando os alunos que apresentavam bom comportamento, quando deixava alunos de castigo e em outras situações. Após relatar cada uma dessas situações sempre acrescenta que utiliza essas táticas mas que não gosta de fazê-lo, pois sabe dos efeitos negativos de cada uma delas. Mas diante das situações se vê sem caminhos e acaba adotando-as.

As situações inesperadas que ocorrem em sala de aula levam Marisa a tomar atitudes imediatas, sem uma reflexão prévia. Em algumas situações, após tomar determinada atitude, Marisa pensa sobre o que fez e em alguns casos volta atrás. Isso aconteceu quando mandou um aluno sair da sala devido a seu comportamento. A professora relata que quando o aluno saiu, ela pensou que seria muito bom para ele ficar lá fora sem fazer nada, que isso poderia até reforçar o comportamento do aluno.

Alice relata uma situação em que toma uma atitude sem saber bem o porquê. Durante a leitura de um livro ela decidiu não mostrar as figuras aos alunos, disse que eles ficaram muito curiosos, mas ela não mostrou. Depois registrou que nem sabia bem porque não havia mostrado as figuras aos alunos, mas que eles também começariam a entender que nem tudo o que está escrito tem que ter figura acompanhando.

Nos relatos orais e escritos das professoras é possível identificar a própria percepção do desenvolvimento profissional. Diante de algumas situações pedagógicas ambas reconhecem uma prática melhor, comparando com o ano anterior. Marisa repete várias vezes que as situações que estava vivenciando também eram de aprendizagem, porque ela tinha que buscar soluções e continuar desenvolvendo seu trabalho mesmo

com os conflitos da prática. Às vezes alguns relatos demonstravam esse desenvolvimento, sem evidenciar no entanto a percepção desse pela professora. Um registro em diário que evidencia tal situação é o seguinte: *Este ano percebo que estou conseguindo resultados mais rápidos. No ano passado somente em agosto obtive resultados bons e esse ano a cada dia constato a evolução de um [aluno]. Não sei se eu melhorei ou se são meus alunos. Isso é gratificante demais.* (diário 18/05/2001) É possível perceber que a professora identifica a mudança na prática, mas ainda tem dúvidas quanto ao seu próprio desenvolvimento. No mês seguinte, em entrevista, ela diz que a própria prática mudou: (...) *ela vai melhorando onde você não acertou, você vai acertando (...).* (entrevista 27/06/2001)

Alice em algumas situações declarava a percepção de que sua prática estava melhor, principalmente nos aspectos relativos às táticas pedagógicas, que ela destacou em seus relatos. Ela diz:

Eu percebi que eu melhorei bastante em relação ao ano passado. Eu estou conseguindo dar mais conta, não vou dizer do conteúdo, das coisas que eu queria ter feito ano passado e não consegui fazer, eu estou conseguindo mais esse ano. Eu não sei se é tanto as crianças ou se sou eu mesmo, porque eu melhorei, mas eu aprendi mais com os erros passados e agora eu estou melhorando nessa parte. (...) No ano passado eu tinha um pouco mais de tempo, eu lia mais, mas não me ajudou tanto na prática. (entrevista 19/07/2001)

Os reflexos das situações difíceis no desenvolvimento profissional das professoras aparecem nos relatos de diferentes maneiras. Alice relata que algumas situações difíceis acabam interferindo em sua prática quando envolvem diretamente os alunos ou os pais, como por exemplo falar que ela não domina a sala perto dos alunos ou dos pais. Já as situações que ocorrem em sala de aula envolvendo o comportamento dos alunos parecem servir como elemento de reflexão sobre as concepções e a própria prática, como no dia em que, para conter a conversa demasiada, a professora diz: *Conversei com eles para falarem somente o necessário. Não adiantou. Elevei o tom de voz. Adiantou. Por que eles precisam que o outro seja autoritário? Vou pesquisar mais sobre isso.* (diário 11/06/2001)

Esse mesmo aspecto parece fazer parte da prática de Marisa. As dificuldades levam à reflexão sobre vários aspectos, quando Marisa questiona a atitude tomada, os resultados e procura entender a origem dos problemas. É notório também que as situações vivenciadas com os alunos interferem na prática da professora. Prova disso é quando Marisa relata as mudanças quanto à relação estabelecida com os alunos durante

as atividades. (...) o lápis era coletivo, não tem mais lápis coletivo. Eu acabei mudando um pouco as regras porque eu percebi que isso acabava tumultuando um pouco. Porque eu vou levantar para pegar o lápis que eu não tenho, mas naquela ida até pegar o lápis, já empurrou, já conversou, e o problema não era só a conversa, mas aquele momento que está ali para agredir o amigo. (...). (entrevista 16/04/2001)

Ainda sobre a interferência das situações difíceis Marisa explicita:

A gente fica extremamente estressada, eu saio da sala parece que sugou todinha minha energia e é coisa assim de você ficar dez minutos esperando para falar uma palavra. Atrapalha muitíssimo todo esse conflito, porque até você amenizar ele já passou um tempão do seu período de aula, não que não seja uma aprendizagem, para eles também está sendo, mas nem todo mundo está no mesmo nível deles, querendo limites naquele momento. E de repente isso acaba interferindo no todo, se um está chutando o outro eu não vou poder continuar minha aula. Apesar de que assim acontece aqui ou lá, a gente vai amenizando, mas é complicado, mesmo porque a relação fica desgastada, fica muito tumultuada, a gente acaba ficando, tem hora que você sai e fala pronto não vou voltar mais. (entrevista 14/05/2001)

A análise dos relatos das professoras permite perceber o processo de desenvolvimento pelo qual elas passam. Embora possua características comuns, a prática docente é vivenciada como um processo individual, isso devido às diferentes situações e às características pessoais que permeiam o pensamento e as atitudes do professor diante das situações. Nos relatos das professoras que participaram desta pesquisa alguns aspectos específicos da prática podem ser encontrados, compondo o processo de iniciação na docência.

Nos relatos das professoras foi ressaltada a ausência de apoio pedagógico nas escolas. Considerando que estavam no início da docência e que esta fase é marcada por novas aprendizagens que poderão influenciar todo o desenvolvimento profissional do professor, é importante destacar a necessidade de que as escolas desenvolvam meios de favorecer a discussão e a reflexão as sobre situações vivenciadas entre os professores.

A atenção aos aspectos culturais que permeiam o trabalho em sala de aula parece não receber destaque nos relatos das professoras. Alice menciona apenas uma situação em que revela a preocupação com a realização de um trabalho abordando as diferenças culturais, mas ainda de forma pouco aprofundada. Talvez um questionamento envolvendo as diferentes culturas que fazem parte do contexto escolar e social pudesse contribuir para ampliar as análises que as professoras fizeram das situações vivenciadas por elas em sala de aula.

Os questionamentos sobre a prática, a comparação com as experiências anteriores, a reflexão sobre as atitudes tomadas diante das situações revelam a preocupação das professoras com o próprio desenvolvimento profissional. Os relatos também permitem dizer que ambas as professoras reconhecem a prática como um espaço de aprendizagem profissional.

Os dados coletados indicam que as aprendizagens da prática ocorrem a partir de situações diferentes e em momentos diferentes, dependendo do enfoque dado pelas professoras e do contexto de trabalho. Mesmo ocorrendo sem uma determinação rígida, essas aprendizagens acabam abrangendo questões da prática pedagógica. Assim vão se conformando os saberes da docência, com características próprias da profissão, mas ao mesmo tempo de forma *idiossincrática*, como aponta Pérez-Gómez (1992).

Uso das narrativas

O presente estudo permitiu revelar a potencialidade do diário para coleta de dados e desenvolvimento profissional do professor, que é determinada em parte pela pessoa que o utiliza. Assim, os diferentes saberes da profissão – pessoais, de formação e da experiência – influenciam na maneira como o professor se relaciona com o diário e desenvolve sua reflexão.

A utilização do diário como instrumento de pesquisa se mostra importante na medida em que possibilita o acesso à versão do professor a respeito de uma determinada situação de forma mais imediata.

Para a formação do professor o registro em diário das situações parece ajudar na organização do pensamento logo após a ocorrência das situações e na reflexão sobre as mesmas. Nesse momento o professor explicita como ocorreu a situação, suas atitudes e os sentimentos envolvidos. A volta a essas situações durante as entrevistas, leva o professor novamente à reflexão sobre a ação, avaliando se foi adequada a atitude tomada e procurando novos caminhos para a intervenção. Cunha (1997) destaca que quando o professor organiza suas idéias para o relato, a reconstrução da situação se dá de forma reflexiva criando novas bases de compreensão de sua própria prática.

Referências

CUNHA, Maria Izabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Ver. Fac. Educ., jan/dez 1997, vol. 23, n. 1-2.

LIMA, Emília Freitas de. **Começando a ensinar: começando a aprender?** 1996. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GUARNIERI, Maria Regina; GIOVANNI, Luciana M.; AVELO Ana Lucia. **Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores.** ANPED, 2001.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

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

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org) **Vidas de professores.** 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Ed. , 2000. P. 11-30.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books Inc, 1983.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade.** V. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto, Portugal: Porto Ed., 1994. 206p.